



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Scuola Internazionale di Dottorato
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO

Ciclo n. XXVII

**Scienze Motorie e disabilità: un'indagine empirica
e un paradigma pedagogico che integra**

Supervisore:

Chiar.ma Prof.ssa Giuliana Sandrone

Tesi di Dottorato di Ricerca

Caterina Ghilardi

Matricola n. 1004212

ANNO ACCADEMICO 2014/ 2015

INDICE

Introduzione	1
 <i>Capitolo 1 Attività Fisica Adattata: genesi e sviluppi</i>	
1.1 Dai bisogni alle risposte	7
1.2 <i>Attività Fisica Adattata (APA): un termine ‘ombrello’</i>	19
1.2.1 <i>Triplice condivisione di significati sull’APA</i>	26
1.3 Matrici epistemologiche di riferimento	33
1.3.1 <i>Prospettive psicologiche e sociali</i>	38
1.3.2 <i>Prospettive filosofiche</i>	42
1.3.3 <i>Prospettive pedagogiche</i>	46
1.4 Quali obiettivi e destinatari per l’ <i>Attività Fisica Adattata</i> ?	53
1.5 Quali le metodologie?	61
1.5.1 <i>Metodi del Facility Based, del Service Based e del Support Based</i>	63
1.5.2 <i>Metodi del Self Empowerment, del Self Determination e dell’Evidence Based Practice</i>	65
1.5.3 <i>Metodi del Systematic Ecological Modification Approach e dell’Ability Based</i>	68
1.6 Profili professionali e aree di intervento nell’ <i>Attività Fisica Adattata</i>	71
1.6.1 <i>Esempi di buone pratiche nell’area della riabilitazione</i>	80
1.6.2 <i>Esempi di buone pratiche nell’area dello sport</i>	83
 <i>Capitolo 2 Educazione Fisica Adattata: matrice culturale originaria</i>	
2.1 Panorama internazionale	87
2.2 Fonti originarie e approcci metodologici	100
2.2.1 <i>Educazione Fisica: adattata e speciale?</i>	103
2.2.2 <i>Ambiente Meno Restrittivo ed inclusion scolastica</i>	116
2.2.3 <i>Verso il continuum educativo di Martin Block</i>	124
2.2.4 <i>Piano Educativo Individualizzato in Educazione Fisica</i>	131
2.2.5 <i>Physically Educated Person: un approccio pedagogico</i>	135
2.2.6 <i>Standards statunitensi per l’Educazione Fisica Adattata (APENS)</i>	142
2.3 <i>Standards europei per l’Educazione Fisica Adattata (EUSAPA)</i>	146
2.4 Includere ed escludere nella palestra scolastica	151
2.4.1 <i>Strategie educative in Physical Education</i>	156
2.5 Ricerche sul campo	162

Capitolo 3 Scienze Motorie e disabilità: l'orizzonte educativo italiano

3.1	Tappe di un <i>continuum</i> formativo	169
3.1.1	<i>Integrazione o inclusion in ambito educativo formale?</i>	176
3.2	Muovere il corpo a scuola: 'Indicazioni Nazionali'	182
3.2.1	<i>Contenuti della disciplina</i>	184
3.2.2	<i>Obiettivi intrinseci ed estrinseci</i>	190
3.3	Le ragioni della scelta a sostegno della ricerca	192
3.3.1	<i>Trasversalità del corpo in movimento e interdisciplinarietà</i>	198
3.3.2	<i>Rimandi di significato: pedagogie che educano il corpo</i>	203
3.3.3	<i>Pedagogia del corpo</i>	205
3.3.4	<i>Pedagogia dello sport</i>	207
3.5	MIUR-CIP-CONI: una triplice alleanza educativa	210
3.5.1	<i>Buone prassi con l'Attività Fisica Adattata</i>	213
3.6	Educazione Fisica Adattata e Scienze motorie: quale sguardo?	220
3.6.1	<i>Tesi a favore dell'Adapted Physical Activity</i>	221
3.6.2	<i>Tesi a sfavore dell'Adapted Physical Education</i>	226

Capitolo 4 Fase sperimentale

4.1	Progetto della ricerca	229
4.1.1	<i>Prospettiva epistemologica</i>	233
4.1.2	<i>Ipotesi e obiettivi</i>	235
4.1.3	<i>Orientamento metodologico</i>	238
4.1.4	<i>Griglia di osservazione</i>	246
4.1.5	<i>Scheda di osservazione</i>	248
4.1.6	<i>Presentazione dei casi</i>	250
4.1.6.1	<i>Caso "A"</i>	252
4.1.6.2	<i>Caso "B"</i>	256
4.1.6.3	<i>Caso "C"</i>	259
4.1.7	<i>Protagonisti coinvolti: insegnanti e alunni</i>	264
4.2	Lettura dei dati emersi	266
4.3	Analisi e confronto dei casi osservati: primo strumento	267
4.3.1	<i>Risultati evidenziati</i>	270
4.4	Analisi e confronto dei casi osservati: secondo strumento	278
4.4.1	<i>Risultati evidenziati: descrittori uno, due e tre</i>	279
4.4.2	<i>Risultati evidenziati: descrittori quattro, cinque e sei</i>	288

Capitolo 5 Disabilità nella prospettiva pedagogica

5.1 Le fonti di una sinergia educativa	295
5.2 Educazione Fisica verso l'educazione integrale	298
5.2.1 <i>Prima ipotesi</i>	301
5.3 Educazione Fisica e diversità individuale	307
5.3.1 <i>Seconda ipotesi</i>	313
5.4 Educazione Fisica tra teoria e pratica	315
5.4.1 <i>Terza ipotesi</i>	320
Conclusioni	316
BIBLIOGRAFIA	319
SITOGRAFIA	344
Normativa nazionale e internazionale di riferimento	346
Appendice 1: <i>EUSAPA Functional Map - Adapted Physical Education</i>	348
Appendice 2: <i>EUSAPA Competence Skill Knowledge Framework APE</i>	351

Introduzione

«*Born to run, nati per correre. Anche senza una gamba. O senza entrambe*»¹ ma «*[...] anche con tre*»², come testimoniato da Francesco Lentini (1889-1966) un siciliano nato con tre gambe che dotato di uno straordinario talento sportivo, è soprannominato ‘*Three-Legged Football Player*’.

La storia di Lentini fornisce l’occasione a due illustri studiosi delle Scienze Motorie, Ejgil Jespersen e Mike McNamee, di rileggere criticamente il binomio disabilità e attività fisica/sportiva e di chiedersi chi è ‘il diverso’ per porre al lettore il seguente quesito: «*Francesco Lentini is super or dis-abled?*»³.

Un’analisi che conduce gli stessi studiosi a constatare che entrambe le espressioni, *dis-ability* e *super-ability*, rappresentano una deviazione dallo *standard* della cosiddetta *normal-ability* e che perciò i concetti di ‘*talento*’ e di ‘*handicap*’ assumono una profonda somiglianza in quanto evidenze di una differenza socialmente costruita⁴.

Una riflessione, questa, davvero calzante per sottolineare quello che il ricercatore Frédéric Reichhart definisce l’improbabile incontro tra due paradigmi, quello «*dell’integrità*», cui appartengono l’esercizio fisico e lo sport, con quello «*del deficit*» o *della disabilità [...] separati dalla stessa frontiera che separa il normale dal patologico*»⁵.

¹ Arrigoni C., *Paralimpici. Lo sport per disabili: storie, discipline, personaggi*, Editore Ulrico Hoepli, 2006, p. 3. Questo libro si può leggere in tanti modi, afferma Candido Cannavò, a partire dai nomi, dai personaggi, dalle imprese oppure dai numeri dalle statistiche o magari dal termine *disabile* ritenuto riduttivo per descrivere un mondo popolato di persone coraggiose, tenaci, straordinarie ma soprattutto capaci di ordinari grandi successi.

² Jespersen E., McNamee M., *Ethics, Dis/Ability and Sport*, Routledge, USA/Canada 2009, p. 18.

³ *Ibidem*.

⁴ Wrighta J., Burrowsb L., *Re-conceiving ability in physical education: a social analysis*, 11 (3), 2006, pp. 275-291. L’articolo esamina la nozione di capacità in Educazione Fisica alla luce della teoria del ‘capitale sociale’ tratto dal sociologo Pierre Bourdieu per sottolineare che il termine *ability* non è neutro ma è in correlazione alla dimensione culturale e per questo motivo gli autori invitano gli insegnanti a riconsiderare il potenziale degli studenti al di là di rigidi canoni prescrittivi.

⁵ Reichhart F., *Vers une Redéfinition des Activités Physiques et Sportives Adaptées*, in «*Reliance*», 24 (2), 2007, pp. 85-86. Secondo l’analisi condotta dallo studioso francese la scissione istituzionalizzata tra il mondo dell’integrità e quello della disabilità permea prepotentemente il campo dell’Educazione Fisica e dello sport.

In questo senso l'interazione tra l'Educazione Fisica e il *deficit* investe una dimensione molto più ampia in grado di trascendere il problema stesso per proiettarlo, quindi, su uno sfondo conoscitivo in bilico tra normalità e disabilità e dunque intrecciato con i principi generali che garantiscono uguaglianza, equità e pari opportunità, educazione e integrazione⁶.

Pertanto il tema della pratica fisica e sportiva per le persone con disabilità va ben oltre la semplificazione di uno stile di vita sano (aspetto peraltro che assume una certa rilevanza nella vita delle persone)⁷, ma rimanda ad aspetti complessi di natura pedagogica, educativa, sociale, politica, culturale ed economica che concorrono a delineare il sistema di istruzione e di formazione di una nazione.

Lo dimostra il crescente interesse che la questione ha suscitato negli ultimi decenni, con l'emanazione di dispositivi normativi sovranazionali che richiamano il diritto di tutti i minori, indistintamente, a un'educazione capace di coinvolgere in maniera armonica ogni dimensione che costituisce l'essere umano, *ivi* compresa l'educazione del corpo⁸.

Lo evidenziano le numerose rassegne di studi internazionali che sottolineano l'imprescindibilità del '*mainstreaming*' in Educazione Fisica⁹, tra queste, di particolare interesse, le opere del pedagogista Richard Bailey, autorevole sostenitore dell'importanza della pratica fisica per i soggetti in età evolutiva¹⁰.

⁶ Bertagna G., *Tra disabili e superdotati: la pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, in «Orientamenti Pedagogici», LVI(6), 2009, pp. 961 e succ.

⁷ Cfr. Cavill N., Kahkmeier S., Racippi F (a cura di), *Attività fisica e salute in Europa. Conoscere per agire*, Armando Editore, Milano 2007, p. 7. L'inattività fisica è descritta come uno dei sette principali fattori di rischio che causa il 77% della mortalità in Europa.

⁸ Cfr. Unesco, *Carta internazionale per l'Educazione Fisica e lo Sport*, Parigi 21-11-78; Consiglio d'Europa, *Carta Europea dello Sport*, 7^a Conferenza dei Ministri Europei dello Sport, Rodi 13-15 maggio 1992; Parlamento e Consiglio Europeo, 6-02-03 decisione n. 29, *Anno europeo dell'educazione attraverso lo sport 2004*; Commissione delle Comunità Europee, *LIBRO BIANCO SULLO SPORT*, COM (2007), 391 Bruxelles 11-7-2007.

⁹ L'Educazione Fisica «è quella parte della formazione che mira allo sviluppo ottimale del potenziale di un individuo [...] tra cui la crescita, lo sviluppo fisico e le competenze psico-sociali», in European Parliament, *Current situation and prospects for physical education in the european union*, PE 369.032, IP/B/CULT/IC/2006_100 EN 12/02/2007, p. iii.

¹⁰ Cfr. Bailey R., Armour K., et al., *The educational benefits claimed for physical education in school sport: an academic review*, in «Research papers in Education», 24 (1), 2009, pp. 1-27.

Alla luce di queste considerazioni, l'Educazione Fisica e le Scienze Motorie concorrono, a pari dignità con le altre discipline, a promuovere la crescita e la valorizzazione individuale nei processi di insegnamento e apprendimento.

Di conseguenza, occorre richiamare l'assunzione di un *habitus* procedurale in grado di individuare le strategie didattiche e metodologiche più idonee a promuovere processi di integrazione con l'adozione di una pratica fisica e sportiva che sia «per tutti» e «di ciascuno»¹¹.

A questo scopo, nella ricerca sono stati esaminati gli approcci didattici e metodologici maggiormente diffusi e validati nel panorama internazionale, proposti col fine di facilitare l'accesso e la pratica fisica in ambito educativo formale a tutti gli alunni con disabilità certificata.

In particolare sono stati approfonditi gli orientamenti scientifici, disciplinari e professionali inerenti l'*Adapted Physical Education* (nell'acronimo inglese *APE*), come illustrati nella matrice culturale statunitense, originati intorno agli anni Sessanta con la funzione primaria di garantire ai minori in situazione di *handicap* un percorso di *inclusion*¹² in *Physical Education*.

Pertanto l'*APE* e più generalmente le metodologie dell'*Adapted Physical Activity* (nell'acronimo inglese *APA*) rappresentano «[...] l'Educazione Fisica e sportiva opportunamente modificata in modo tale da valorizzare le capacità di tutti in particolare di chi si trova in situazione di *handicap*»¹³.

¹¹ Bertagna G., *Esigenze culturali e didattiche per un scuola di tutti e di ciascuno*, in Vico G. (a cura di), *Aldo Agazzi. L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano 2008, p. 155.

¹² I termini *Inclusive Education* ed *inclusion*, sono espressioni in uso nella letteratura anglosassone ed attualmente adottati nel linguaggio internazionale e quindi assunti anche in campo educativo italiano. Pertanto il termine *inclusion* è qui largamente utilizzato in quanto richiama studi e ricerche che si rifanno specificamente a quei contesti socio-culturali. Tuttavia l'intento di questa ricerca è quello di indagare se l'Educazione Fisica e le Scienze Motorie sono strumenti utili a favorire l'*integrazione* degli alunni con disabilità all'interno della realtà del nostro Paese che ha consolidato, ormai da parecchi anni, il modello unico dell'*integrazione*. Il termine *integrazione* evoca l'idea di integrità, di intero e di interezza, ossia richiama il concetto dell'essere integro, nel tenere insieme cose separate. Una prospettiva che dunque richiama il principio di unità e irriducibilità della persona umana. Cfr. Sandrone Boscarino G. (ed), *Pedagogia speciale e Personalizzare. Tre prospettive per un'educazione che integra*, Editrice La Scuola, Brescia 2012, pp. 27-35.

¹³ Bertagna G. (a cura di), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 166.

In questa direzione si è inteso indagare se le metodologie dell'*APE*, proposte dalla matrice statunitense, rappresentino un punto di riferimento irrinunciabile per l'integrazione della disabilità in ambito educativo istituzionale ed esplorare che cosa succede nelle scuole italiane rispetto a questo proposito.

È stata condotta, perciò, un'indagine sperimentale in tre classi terze di altrettante Scuole Secondarie di primo grado della provincia di Bergamo; le classi erano costituite da alunni con e senza disabilità e sono state oggetto di osservazione durante le ore *curricolari* in Educazione Fisica¹⁴.

In particolare è stata messa a fuoco la posizione assunta dagli insegnanti coinvolti nella ricerca rispetto alla conoscenza e all'uso delle metodologie suggerite nell'*Adapted Physical Education*, con particolare riguardo agli *Adapted Physical Education National Standard* statunitensi (*APENS* nell'acronimo inglese)¹⁵.

La ricerca prosegue richiamando l'attenzione su alcune questioni di particolare rilievo: in primo luogo, la presenza di un esiguo numero di opere e di rassegne scientifiche dedicate a indagare la valenza educativa dell'Educazione Fisica in prospettiva pedagogica e di integrazione scolastica¹⁶; in secondo luogo, si è constatato che nel nostro Paese, come nel resto dell'Europa, sono davvero limitati gli studi e le sperimentazioni sul campo intesi ad indagare ed approfondire la tematica dell'*Adapted Physical Education*¹⁷.

¹⁴ La fase sperimentale occupa una parte rilevante nel presente lavoro in quanto è finalizzata a verificare sul campo le modalità attraverso le quali gli insegnanti di Educazione Fisica favoriscono processi di integrazione al fine di promuovere il successo formativo. L'osservazione è condotta attraverso due strumenti estrapolati dallo studio degli *Adapted Physical Education Standards* statunitensi per un insegnamento di alta qualità per alunni con disabilità. Si veda, Kelly L.E., *Adapted Physical Education Standards. National Consortium for Physical Education Recreation for Individual with Disabilities* (II ed.), Human Kinetics Publishers, Champaign IL 2006.

¹⁵ *Ivi*, pp. 119-132. In particolare è oggetto di approfondimenti lo *Standard* n. 10, il *Teaching*.

¹⁶ Cfr. De Anna L., Carboni M., *La percezione della disabilità nel background formativo degli studenti universitari di Scienze Motorie*, in De Anna L. (a cura di), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle Scienze Motorie*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 199.

¹⁷ Cfr. O'Brien D., Kudláček M., Howe P.D., *A Contemporary Review Of English Language Literature On Inclusion Of Students With Disabilities In Physical Education: A European Perspective*, in «European Journal of Adapted Physical Activity», 2 (1), 2009, pp. 46-57. Gli autori constatano l'inesistenza di linee guida europee per l'integrazione degli alunni con disabilità in *PE (Physical Education)* oltre a denunciare la scarsità di ricerche dedicate e sottolineare che le uniche fonti di informazione provengono dagli U.S.A. dove, al contrario, la materia è oggetto di studi approfonditi e la professione è regolamentata sin dal 1960.

Il discorso inevitabilmente ha investito la *mission* del sistema di istruzione e formazione che è volto a tutelare una dimensione educativa capace di valorizzare la diversità/originalità individuale assecondando con un «*movimento di personalizzazione*»¹⁸ l'armonico sviluppo di tutte le dimensioni che costituiscono la persona umana¹⁹. Inoltre ci si è chiesti se la palestra scolastica sia il luogo di apprendimento privilegiato dell'interazione tra alunni con e senza disabilità oppure, al contrario, se in determinate situazioni, possa trasformarsi in occasioni di «*inconsapevole*»²⁰ discriminazione.

Rispondere alla presente domanda è la finalità di questo lavoro a supporto della tesi che qui si è inteso sostenere: *l'Educazione Fisica e le Scienze Motorie, e quindi le metodologie suggerite dall'Adapted Physical Education, sono imprescindibili strumenti di integrazione se approcciati in chiave pedagogica e in prospettiva di un'educazione integrale.*

L'argomentazione sostenuta è così articolata: nel primo capitolo è stato illustrato l'*excursus* storico che ha caratterizzato la nascita dell'APA, attualmente definita un campo di studi che raccoglie i tre ambiti dedicati alla pratica fisica e sportiva riguardo alla disabilità. I problemi di fondo a cui il quadro teorico tenta di rispondere nel capitolo iniziale sono sostanzialmente tre: il primo indirizzato ad approfondire le matrici epistemologiche che hanno accompagnato lo sviluppo e la diffusione di tale prospettiva; il secondo inteso a tradurre con maggiore chiarezza il senso del termine *Adapted* ed infine, il terzo ed ultimo problema inteso a definire lo sguardo antropologico con cui l'APA si avvicina alla disabilità.

¹⁸ Mounier E., *Che cos'è il personalismo* [1964], tr.it., Reprints Einaudi Editore, Torino 1975, p. 11.

¹⁹ Cfr. Bertagna G. (a cura di), *Scienze della persona perché?* Rubbettino Università, Soveria Mannelli 2006, pp. 17-74.

²⁰ Cfr. Smith A., Nigel T., *Including pupil with special education needs and disabilities in National Curriculum Physical Education: a brief review*, in «European Journal of Special needs Education», 21 (1), 2006, pp. 71-72. Dall'analisi di questi studi emerge che gli insegnanti di Educazione Fisica anglosassoni, a fronte di un dichiarato impegno verso una maggiore *inclusion* sperimentino nella pratica educativa (*vis à vis*), delle strategie educative che al contrario «*aumentano le disuguaglianze piuttosto che offrire eguali opportunità educative*».

Nel secondo capitolo è stato affrontato in maniera approfondita l'ultimo campo costitutivo dell'APA, ossia l'ambito educativo nell'Istituzione Scolastica, generalmente definito *Adapted Physical Education*.

La disamina si è mossa dalla genesi e dagli sviluppi intorno all'APE, per poi approfondire gli aspetti pedagogici e le diverse metodologie didattiche diffuse negli Stati Uniti per focalizzare la discussione sui parametri nazionali statunitensi stabiliti negli *Apens* ed espressi in sintonia con i principi della '*Physically Educated Person*'.

Nel terzo capitolo il *focus* si è spostato sull'orizzonte educativo italiano e in questo frangente l'argomentazione puntualizza rispetto alle più recenti Indicazioni del sistema di istruzione e formazione nazionale. L'intento è di chiarire quale *mission* e quale *vision* organizzativa si devono mettere in campo per rispondere criticamente al mandato richiamato alla disciplina in oggetto, ai fini della promozione di processi di integrazione e del successo formativo dell'alunno.

Nel quarto capitolo è invece presentata la fase sperimentale nella sua architettura progettuale. Nel dettaglio, sono significativi i dati percettivi emersi a conclusione della ricerca condotta presso tre Istituti di Scuola Superiore di primo grado della provincia di Bergamo. I risultati consentono di sottolineare l'evidente disomogeneità delle pratiche educative osservate e quindi di confrontare i rispettivi *setting* implementati con gli indicatori estrapolati dagli *Apens* statunitensi.

Infine, nel quinto ed ultimo capitolo è stata intrapresa una riflessione all'interno della cornice pedagogica intesa a ricomporre l'esperienza empirica oggetto di osservazione. In accordo con la prospettiva antropologica della persona umana, si è sostenuto che in una scuola pedagogicamente orientata occorre individuare l'approccio metodologico che meglio riesce a valorizzare ogni soggetto in formazione, per concretizzare nella quotidianità educativa quanto contenuto nei dispositivi normativi e pedagogici di riferimento.

Solo un'azione educativa intenzionale, in prospettiva di una formazione integrale, può garantire un'Educazione Fisica per tutti e di ciascuno: ci rifacciamo, quindi, alle parole di Ejgil Jespersen e Mike McNamee dove la scuola valorizza a prescindere che l'alunno evidenzi *dis-normal or super-ability*.

Capitolo 1 Attività Fisica Adattata: genesi e sviluppi

1.1 Dai bisogni alle risposte

Gli orientamenti scientifici che confluiscono nel corpo di conoscenze dell'*Adapted Physical Activity* sono numerosi e consentono di rileggere la tematica nella sua complessità, a partire dal contesto culturale canadese, luogo in cui origina questa prospettiva, per proseguire il confronto con gli studi statunitensi ed europei con particolare riferimento ai contributi di ricercatori belgi e tedeschi. Alla luce di queste considerazioni, sono prese in esame ed approfondite alcune delle questioni che hanno condotto alla fondazione dell'*Adapted Physical Activity* e sono messe a fuoco le risposte adottate nei diversi contesti e periodi storici, al fine di consentire l'accesso e lo svolgimento della pratica fisica e sportiva a tutti coloro che per determinate ragioni ne erano (da sempre) stati esclusi.

A sostegno di questa considerazione, per esempio, sono stati comparati i principali studi sulla materia, nell'intento di riuscire ad individuare quali siano gli ambiti disciplinari che più concorrono a definirne le matrici epistemologiche; inoltre, sono stati messi in evidenza i destinatari dell'intervento, sono state esposte le diverse metodologie introdotte ed infine è stata illustrata l'evoluzione del profilo professionale dell'operatore specializzato in *Adapted Physical Activity*.

Tuttavia, l'attenzione è richiamata, in modo particolare, su due questioni: la prima, che cosa significhi adattare la pratica fisica e sportiva per promuovere la formazione della persona, mentre la seconda, se sia possibile considerare l'attività fisica uno strumento imprescindibile per favorire processi di integrazione.

Di conseguenza, è stata più volte sottolineata la contesa sul significato del termine '*Adapted*', causa di notevoli confusioni circa la natura, la portata e la longevità di questa emergente prospettiva. Da queste diverse interpretazioni nasce il vasto orizzonte disciplinare e professionale dell'*Adapted Physical Activity*, caratterizzato da notevoli (ed a volte contrastanti) difformità delle pratiche implementate che varia a seconda dei contesti osservati, come sarà di seguito illustrato.

Nell'attuale panorama sociale e culturale internazionale, l'*Attività Fisica Adattata* (APA nell'acronimo inglese) costituisce un punto di riferimento teorico e pratico imprescindibile per chiunque si occupi, a vari livelli, di attività motoria e sportiva per «*le persone con disabilità nei setting dell'Educazione Fisica, dello sport [...] e della riabilitazione**»²¹.

Nel corso della sua evoluzione questa pratica fu associata a molte caratteristiche: «*medica, terapeutica, riabilitativa, correttiva, curativa ed educativa speciale*»²²; tuttavia, il primo uso formale del nome APA fu fatto risalire a Clermont Simard, un medico canadese, il quale nei primi anni Settanta orientò il suo lavoro in due direzioni: la prima nel rispondere alle esigenze della popolazione anziana del Québec, con l'adozione di un programma di attività fisica volto a migliorare la loro qualità di vita²³; la seconda, nel dar luce alla *Fédération Internationale de l'Activité Physique Adaptée (IFAPA)*, un'organizzazione senza fini di lucro costituita per diffondere e promuovere l'*Activité Physique Adaptée* (l'*Attività Fisica Adattata*)²⁴.

L'espressione coniata "*Activité Physique Adaptée*" servì al dottor Simard per richiamare, con un unico termine, i diversi ambiti in cui l'attività fisica era praticata dalle persone con disabilità: quello scolastico con l'Educazione Fisica, quello sanitario con la riabilitazione fisica ed infine quello sportivo (competitivo e non).

²¹ Sherrill C., Hutzler Y., *Adapted physical activity sciences*, in Borms J. (ed.), *Directory of sport sciences* (V ed.), ICSSPE/CIEPSS, Berlin 2008, p. 93; cfr. Reid G., *Future directions of inquiry*, in «Quest», 52, 2000, pp. 371-372. *Poiché la maggioranza dei testi consultati e citati non hanno una traduzione italiana, si specifica che la trasposizione e traduzione è a cura della scrivente.

²² Sherrill C., De Pauw K.P., *Adapted physical activity: present and future*, in «Physical Education Review», 17, 1994, p. 6.

²³ Simard C., *Impact du sédentarisme et de l'activité physique sur les fonctions mentales: intégration avec la classification internationale des déficiences et handicaps*, in Brunet F., Caouette M. (eds.), *Corps et psychiatrie. Psychopédagogie des activités physiques et sportives*, Éditions ENSP, Rennes 1995, pp. 131-137.

²⁴ L'IFAPA è un'organizzazione, *non profit*, con il compito di coordinare in campo internazionale il settore dell'APA; essa è affiliata ad altri organismi internazionali: il Consiglio delle Scienze dello Sport e dell'Educazione Fisica (ICSSPE) e il Comitato Paraolimpico Internazionale (IPC), in IFAPA, *Reflections of the President*, IFAPA Newsletter, 17 (2), 2009, p. 4. Per approfondimenti sull'IFAPA consultare il sito: www.ifapa.biz

Pertanto, il termine *APA* fu introdotto contestualmente alla fondazione dell'*IFAPA* allo scopo «[...] di promuovere la ricerca, gli studi scientifici e la diffusione di un'attività fisica e sportiva attenta ai bisogni delle persone con disabilità [...]»²⁵. Infatti, dalla lettura dello Statuto dell'*IFAPA*, adottato dal Consiglio di Amministrazione nel maggio 1997, si evince che l'intento di allora fu quello di accendere «un'attenzione globale sui professionisti che utilizzavano le Attività Fisiche Adattate negli ambiti dell'istruzione, della ricreazione, della riabilitazione [...]»²⁶ con uno sguardo attento alla tipologia dei servizi e alle attività erogate dagli esperti dell'*Attività Fisica Adattata*.

Le linee guida stabilite in quegli anni dai membri dell'*IFAPA* sono riassumibili in tre punti principali: nella messa a disposizione di prassi adattate alle esigenze delle persone con disabilità, nella predisposizione di un ambiente fisico e sociale adeguato e dotato di attrezzature idonee al compito ed infine, nella gestione di tutte le componenti che avrebbero permesso agli individui con 'limitate condizioni psicomotorie' di seguire uno stile di vita attivo, sano e sportivo.

L'intento generale dei fondatori dell'*IFAPA* fu quello di includere «[...] promuovere e diffondere l'*Attività Fisica Adattata* in tutti i paesi del mondo per migliorare la qualità della vita di tutti i cittadini»²⁷, lo scopo statutario fu quello di facilitare l'accesso e la partecipazione all'attività fisica e sportiva a tutti indistintamente e per l'intero arco di vita. Partendo da questa affermazione, la costituzione dell'*APA* diede inizio a un corpo di studi internazionali che avrebbe contribuito ad accendere una progressiva attenzione sulla sfera psico-fisico-motoria della persona con disabilità. Di conseguenza si svilupparono tre diversi filoni di studio che investirono l'Europa, gli Stati Uniti e il Canada e che diedero corpo a tre diverse prospettive dell'attività fisica per la persona con disabilità: la prima fu collegata alla nascita e allo sviluppo del modello bio-medico.

²⁵ DePotter J.C., *IFAPA President's message*, *IFAPA Newsletter*, 1, 1993, p. 1.

²⁶ Eason R.L., Smith T.L., Caron F. (eds.), *Adapted physical activity: From theory to Application*, Human Kinetics Publishers, Champaign IL 1983, p. xi.

²⁷ Sherrill C., *Interdisciplinary Perspectives in Adapted Physical Activity*, in Doll-Tepper G., Dahms C., Doll B., von Selzam H. (eds.), *Adapted physical activity: An interdisciplinary approach*, Springer-Verlag, Berlin 1990, p. 23.

«L'origine del modello bio-medico è stato diffuso dalla cultura europea durante i primi anni del 1800 con la ginnastica medica di Henrik Ling (1776-1839)»²⁸, la seconda fu individuata attorno alla pratica dell'attività sportiva-ricreativa e agonistica dedicata; un'attività che vide crescere la sua adesione con «l'aumentata accettazione e integrazione delle persone con disabilità nella società [...]»²⁹. Infine l'ultima, non certo in ordine di importanza, fu circoscritta al modello educativo legato alla storia dell'«Educazione Fisica Adattata» «che fondò le sue radici storiche nel modello dell'educazione sensoriale ideato dal medico francese Jean M. Gaspard Itard (1775-1839)»³⁰.

Sebbene questi tre distinti filoni si siano evoluti nella stessa cornice temporale, le loro influenze furono sentite con un diverso spirito a seconda dei contesti sociali e culturali; tuttavia, le tre prospettive dell'attività fisica per le persone con disabilità, quella terapeutica, quella sportiva e quella educativa, ebbero un ruolo di primo piano nel dar luogo a una serie di cambiamenti sociali e culturali che investirono l'intera dimensione della persona con disabilità sollecitando, di conseguenza, anche l'aspetto legato al corpo e all'attività fisica³¹.

I segnali di questa 'rivoluzione sociale' sono rintracciabili a partire dalla nascita del modello bio-medico con la pubblicazione della *Ginnastica medica* ad opera di Peter Henrik Ling; un testo che avrebbe rappresentato una svolta in campo medico perché, per la prima volta, alla ginnastica fu riconosciuta il merito di curare patologie che, fino ad allora, venivano trattate con terapie mediche³².

Successivamente, la 'ginnastica medica' si diffuse negli Stati Uniti e fu introdotta nella scuola pubblica di Boston (1885) che in quel contesto ne cambiò il nome in "ginnastica correttiva".

²⁸ Sherrill C., DePauw K.P., *Adapted physical activity: Present and future*, cit., p. 6.

²⁹ DePauw K.P., Gavron S.J. (eds.), *Disability Sport* (2 ed.), Human Kinetics Publishers, Champaign IL 2005, p. 59.

³⁰ Sherrill C., DePauw K.P., *Adapted physical activity: Present and future*, cit., p. 6.

³¹ *Ibidem*.

³² L'importanza della ginnastica svedese fu testimoniata da Mabel Lee, una delle più autorevoli studiose del settore «[...] fuori dal sistema svedese è cresciuta la ginnastica correttiva che ha assunto un posto molto importante nel programma di Educazione Fisica della scuola del XX secolo[...]», in Mabel Lee J., *A History of Physical Education and Sports in the USA*, John Wiley and Sons, New York 1983, p. 56.

Una nuova versione che a distanza di trent'anni fu inserita nei programmi scolastici dalla scuola pubblica di Chicago per aprire le porte ai bambini con disabilità fisiche³³.

Intanto, durante il primo conflitto mondiale, Robert T. McKenzie, un medico e fisioterapista canadese, arruolatosi volontario nell'esercito britannico, svolse un ruolo attivo nella predisposizione di servizi idonei per il recupero dei mutilati di guerra con un metodo basato sulla terapia fisica e riabilitativa³⁴. Gli sviluppi della sua metodologia ebbero un profondo effetto sulla diffusione dell'Educazione Fisica e della terapia medica, come documentò lo stesso McKenzie in un testo del 1918 intitolato *Reclaiming the maimed*.

I contributi degli studiosi Henrik Ling e McKenzie favorirono negli Stati Uniti, nei primi anni Novanta del secolo scorso, l'espansione di un ambito di ricerca interamente dedicato all'Educazione Fisica e alla ginnastica correttiva per persone con disabilità nell'ambito scolastico e riabilitativo.

Due ulteriori eventi furono ritenuti determinanti al fine della diffusione dell'attività fisica con persone con disabilità, il primo fu contrassegnato dall'opera di Josephine Rathbone, una insegnante svedese di ginnastica correttiva che nel 1934 pubblicò il primo manuale di *Corrective Physical Education*: un'opera destinata ad alimentare, fino ai primi anni Sessanta, la diffusione dell'«Educazione Fisica Correttiva» e della prospettiva bio-medica all'interno dell'Istituzione scolastica statunitense³⁵.

³³ I fattori che consentirono questo passaggio furono «(a) l'introduzione degli sport "adattati" nel curriculum di Educazione Fisica; (b) il ritorno dei veterani dalla seconda guerra mondiale con particolare attenzione medica sul potenziale dello sport come strumento di riabilitazione della disabilità; (c) l'introduzione dello sport praticato in carrozzina», in Wessel J.A., Dummer G.M., *History of Teaching and Research in Adapted Physical Activity*, in Seefeldt V.D., Haubenstricker J.L., Feltz D.L. (eds.), *100 Years of Kinesiology: History, Research and Reflections*, Department of Kinesiology Michigan State University Libraries, East Lansing MI 1999, p. 79.

³⁴ Ebbs J.H., McKenzie R.T., *Medical contributions*, in Davidson S.A., Blackstock P. (eds.), *The R. Tait McKenzie memorial address*, Canadian Association of Health Physical Education and Recreation, Canada 1971, pp. 42-44.

³⁵ In quel periodo la medicina era considerata l'arte della salute, mentre l'Educazione Fisica l'arte dell'attività fisica; in questo senso gli esercizi medici si integrarono con l'Educazione Fisica e la medicina fu considerata la scienza che guidava la pratica dell'Educazione Fisica, Rathbone J., *Corrective physical education*, Sanders (W.B.) Co, Philadelphia 1934, p. 5.

Il secondo evento fu fatto risalire ad un'organizzazione che assunse la denominazione *AAHAPERs* e che contribuì a far introdurre l' 'educazione speciale' nei *curricula* statunitensi³⁶.

Tuttavia, fu solo nel 1946 che l'*American Alliance for Health Physical Education Recreation*³⁷ (*AAHPER*) prese seriamente in esame i bisogni fisico-motori delle persone con disabilità inseriti nel contesto scolastico e fu solo allora che furono fornite, agli operatori del settore, le linee guida per la pratica dell'attività fisica adattata nei programmi scolastici.

Successivamente, nel 1952, si verificò un ultimo e definitivo passaggio semantico: da 'ginnastica correttiva' a '*Educazione Fisica Adattata*' (*Adapted Physical Education*). L'uso di questa espressione, *Educazione Fisica Adattata*, coincise con l'emergere di una nuova filosofia dell'insegnamento «orientata verso l'inclusione e il sostegno delle persone disabili nella pratica dell'Educazione Fisica, da realizzare con attività diversificate ed a secondo dei bisogni individuali» grazie all'introduzione «dell'educazione speciale nei curricula della scuola pubblica statunitense»³⁸.

Questo si tradusse nella teoria e nella pratica in un evidente cambio di prospettiva poiché si assistette allo spostamento dell'educazione speciale dal contesto medico, ossia dalle strutture sanitarie a carattere residenziale in cui da decenni era praticata, al contesto istituzionale scolastico, con l'esplicita intenzione di cercare un non facile connubio: l'integrazione di due prospettive fino a quel momento rimaste separate e isolate (quella bio-medica e quella pedagogica-educativa)³⁹.

Un salto culturale che è qui importante sottolineare in quanto diede vita a numerosi cambiamenti rispetto all'educazione del corpo in ambito educativo.

³⁶ Osgood R.L., *The History of Special Education. A struggle for Equality in American Public Schools*, Public Publishing Group, Greenwood 2008, pp. 23-39.

³⁷ *American Alliance Health Physical Education Recreation* fu un'associazione composta da volontari professionisti, insegnanti e ricercatori per promuovere stili di vita salutari, diffondere la pratica professionale e la ricerca in materia di salute, Educazione Fisica, attività fisica, danza e sport. *AAHPER* diverrà *AAHPERD (dance)* nel 1974, in Zhang J., deLisle L., Shihui C., *Analysis of AAHPERD Research Abstracts Published Under Special Populations From 1968 to 2004*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 23, 2006, pp. 203-204.

³⁸ Massengalese J.D., Swanson R.A. (eds.), *The history of exercise and sport science*, Human Kinetics Publisher, Champaign IL1997, p. 42.

³⁹ Sherrill C., De Pauw K.P., *Adapted physical activity: Present and future*, cit., p. 6.

In questo senso, il 1952 segnò una linea di confine tra il vecchio e il nuovo modo di pensare e di fare 'Educazione Fisica Adattata': rieducativa ed educativa allo stesso tempo. Si trattò di una svolta fondamentale, operata nel contesto sociale e culturale americano, che sollecitò la messa a punto di «*un diversificato programma di sviluppo, di attività e di giochi sportivi adatti alle capacità degli studenti [...], che non potevano impegnarsi in modo sicuro o con successo al normale programma di Educazione Fisica (PE)*»⁴⁰.

A testimonianza di questo delicato passaggio socio-culturale, lo studioso Greg Reid affermò che «*nel contesto scolastico, con la pratica dell'Educazione Fisica adattata prevalse la materia dell'istruzione e dell'educazione piuttosto che quella della medicina e della riabilitazione*»⁴¹.

Successivamente, un altro importante cultore dell'Educazione Fisica, Arthur Simpson Daniels pubblicò il primo libro intitolato *Adapted Physical Education*, un testo che per la prima volta illustrò e descrisse con dovizia di particolari alcuni esercizi di Educazione Fisica Adatta da praticare nella scuola con gli «*exceptional children*»⁴². Intanto, come era già successo dopo la prima guerra mondiale, i tragici risultati del secondo conflitto fornirono un ulteriore stimolo per dare voce ai cambiamenti in atto; mentre George Thomas Stafford pubblicò *Sports for the Handicapped*⁴³, Sir Ludwig Guttmann, un neurochirurgo tedesco, in un documento programmatico intitolato *New Hope for Spinal Cord Sufferers* descrisse il valore dei giochi e delle discipline sportive per i paraplegici ed indicò una serie di attività fisiche e sportive a beneficio delle persone con disabilità.

⁴⁰ AAHPER, *Guiding principles for Adapted Physical Education*, in «*Journal of Health, Physical Education And Recreation*», 23, 1952, p. 15.

⁴¹ Reid G., *Defining Adapted Physical Activity*, in Steadward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J. (eds.), *Adapted physical activity*, University of Alberta Press, Canada 2003, p. 15.

⁴² L'autore precisa che i bambini possono essere classificati eccezionali: «*[...] quando sono così diversi a livello mentale, fisico, emozionale o per caratteristiche comportamentali che, nell'interesse della parità dell'opportunità educativa si deve intervenire per loro con disposizioni speciali*», in Daniels A., *Adapted physical education: Principles and practices of physical education for exceptional students*, Harper & Row, New York 1954, p. 3.

⁴³ Negli Stati Uniti, Stafford (1894-1968) fu padre indiscusso degli sport per il movimento per le persone con disabilità e dedicò molti studi alla riabilitazione "totale" dei veterani con disabilità, così come alla crescita ottimale del "bambino intero" in ambienti scolastici, in Kudláček M., *American Adapted Physical Education in the first half of the 20th century*, in «*Acta University Gymn Palacki, Olomuc*», 36 (1), 2006, p. 24.

Nel luglio 1948 lo stesso Guttmann, animato dalla convinzione che i giochi sportivi svolgessero un ruolo cardine nella riabilitazione delle ferite spinali, organizzò le prime competizioni sportive: le “*Stoke Mandeville Games*” che inaugurarono il filone sportivo dedicato all’attività agonistica per persone con disabilità e, successivamente, introdusse la competizione sportiva nei protocolli medico-riabilitativi⁴⁴.

Tale enfasi sulla competizione sportiva per le persone con disabilità condurrà nel 1960 alla prima edizione dei Giochi (para) Olimpici e allo sviluppo del movimento Paralimpico⁴⁵.

Fu evidente che questo filone (lo sport per persone adulte con disabilità) si evolse in maniera autonoma rispetto al modello educativo-didattico proposto nell’Istituzione scolastica con l’Educazione Fisica Adattata; tuttavia, anche in questo campo si assistette ad un progressivo allontanamento dalla prospettiva bio-medica per avvicinarsi ad una pratica sportiva praticata con fini ricreativi e agonistici.

A riconoscere allo sport una dimensione più ampia e a favorire il passaggio dallo ‘sport come terapia’ allo ‘sport come tempo libero’ contribuirono in prima persona gli atleti stessi⁴⁶, che sulla scia della crescente attenzione sociale, culturale e politica, a promozione dei diritti delle persone con disabilità, rivendicarono il diritto di accedere e partecipare alla pratica dell’attività fisica e sportiva⁴⁷.

Secondo l’analisi storica dello studioso canadese Ted Wall, furono almeno tre i contributi determinanti che favorirono questo cambio di paradigma e che consentirono lo sviluppo e la diffusione a livello internazionale dell’APA.

⁴⁴ Wall T., *The History of Adapted Physical Activity in Canada*, Steadward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J., *Adapted physical*, cit., p. 31.

⁴⁵ *Ibidem*. Per quanto concerne l’ambito sportivo per persone disabili, l’Europa giocò un ruolo di primo piano per la sua diffusione a livello internazionale, infatti il primo Sport Club (per sordi) fu fondato a Berlino nel 1888. Cfr. DePauw K.P., Gavron S., *Disability Sport*, cit., pp. 37-38 e p. 59.

⁴⁶ Sherrill C., Williams T., *Disability and Sport: Psychosocial perspectives on inclusion, integration and participation*, in «Sport Science Review», 5 (1), 1996, pp. 42-64.

⁴⁷ Tognon J., Stelitano A., *Sport Unione Europea e Diritti Umani. Il fenomeno sportivo e le sue funzioni nelle normative comunitarie e internazionali*, CLEUP, Padova 2011, pp. 17-28.

Il primo fu riconosciuto alla canadese Patricia Austin (1968), un'insegnante di Educazione Fisica che in stretta collaborazione con Janet Wessel, docente di Kinesiologia a seguito di alcune ricerche sperimentali condotte in classe, pubblicò una serie di articoli scientifici dedicati ai bambini con disabilità. Il merito di questo lavoro fu di sollecitare l'attenzione del mondo accademico verso la ricerca in ambito motorio per collaborare con le istituzioni sociali al fine di sanare il divario tra la teoria impartita in cattedra e la pratica educativa agita sul campo⁴⁸.

Il secondo contributo fu individuato nell'impegno del sociologo tedesco Wolf Wolfensberger⁴⁹ nel diffondere in Canada, il 'principio di 'normalizzazione' contro le discriminazioni istituzionali e sociali rivolte alle persone di tutte le età con disabilità. Questa prospettiva diede un forte impulso a rileggere il significato dell'*Attività Fisica Adattata*⁵⁰, perchè contribuì a far approvare negli Stati Uniti (1975) un disegno di legge a tutela del diritto all'educazione per tutte le persone con disabilità da attuare in 'ambiente meno restrittivo', con programmi adeguati e nel pieno rispetto delle caratteristiche individuali. In particolare il testo di legge «*PL 94-142-Act, 1975*» sancì il diritto «*all'Educazione per tutti i bambini Handicappati*»⁵¹ e garantì il loro accesso nel contesto educativo formale all'interno di classi comuni.

Infine, secondo l'analisi dello storico Wall, il terzo ed ultimo evento che contribuì a creare un *gap* culturale a favore delle persone con disabilità, fu riconducibile all'opera del dottor Simard, di cui si è scritto a proposito dell'introduzione dell'*IFAPA* il quale, nel Québec, raccolse i segnali di questi bisogni sociali e diede vita ad una attività denominata *Activité Physique Adaptée*.

⁴⁸ «[...] E' necessario creare una cooperazione e un'interdipendenza tra le università e le istituzioni sociali della comunità [...] per diminuire il divario tra la teoria e la pratica», in Austin P., *Bridging the gap between theory and practice*, in «Canadian Alliance Health Physical Education Recreation Journal», 34 (4), 1968, p. 27.

⁴⁹ Wolfensberger (1970) fu un attivista (pioniere) del 'principio di 'normalizzazione' sviluppatosi negli sessanta in Europa (Svezia e Danimarca) e successivamente diffuso sia negli Stati Uniti che nel Canada, in Wolfensberger W., *The normalization principle in human service*, National Institute on Mental Retardation, Canada, Toronto 1972.

⁵⁰ Wall T., *The History of Adapted Physical Activity in Canada*, in Steadward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J., *Adapted physical*, cit., p. 33.

⁵¹ *Ibidem*. Cfr. Seaman J., DePauw K.P., Morton K., Omoto K., *Making Connections: From Theory to Practice in Adapted Physical Education*, Scottsdale AZ, 2003, p. 5.

Il grande merito riconosciuto al medico canadese fu quello rispondere a questi bisogni emergenti e di allargare ad una fetta maggiore di popolazione la possibilità di praticare l'attività fisica e sportiva, al contrario dell'*Educazione Fisica Adattata* che limitò la sua pratica agli alunni con bisogni speciali inseriti nelle istituzioni scolastiche⁵².

Egli, al contrario fuse un'unica sigla (APA) per designare i tre ambiti dell'attività fisica: quello educativo, quello sportivo e infine quello riabilitativo con «una visione più lungimirante rispetto ai programmi dell'*Educazione Fisica Adattata*»⁵³. Dunque, l'espressione *Activité Physique Adaptée* servì a Simard per coniugare le tre facce dell'*Attività Fisica Adattata* in quanto la parola *Activité* fu giustificata in contrapposizione al termine *Education* nel tentativo di superare il limite di una pratica fisica e sportiva pensata esclusivamente per soggetti in età evolutiva. L'intento di Simard fu di espandere i benefici della pratica fisica ad una più variegata platea di possibili fruitori: «in un continuum più ampio che va dall'infanzia alla terza età e dall'individuo sano a quello con disabilità»⁵⁴.

Infatti, il termine '*Educazione*' fu interpretato dai membri dell'*IFAPA* in senso restrittivo, ossia come prassi riservata ai soli soggetti in età evolutiva e pertanto l'*Educazione Fisica Adattata* fu dichiarata pratica fisica rivolta solo a bambini e ragazzi frequentanti la scuola dell'obbligo. Una premessa questa che gli stessi teorici del movimento dell'*IFAPA* giudicarono limitante.

⁵² «Dopo tutto l'attività fisica è opportuna per tutti e non solo per i bambini», in Reid G., *Defining Adapted Physical Activity*, in Steadward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J. (eds.), *Adapted physical*, cit., p. 16. Anche per Broadhead l'obiettivo specifico dell'*Educazione Fisica Adattata* era basato sulla scuola, mentre quello dell'APA sulla vita, in Broadhead G.D., *Physical activity-Terminology and Concepts*, in Doll-Tepper G., Dahms C., Doll B., von Selzam H. (eds.), *Adapted physical activity: An interdisciplinary approach*, Springer-Verlag, Berlin 1990, p. 4. Invece Sherrill sostenne che l'*American Alliance for Health Physical Education Recreation* stimasse l'*Educazione Fisica Adattata* come un programma scolastico di attività diversificate mentre definì l'APA «[...] la scienza che analizza e individua i problemi del dominio psicomotorio», in Sherrill C., *What is adapted physical activity?*, in Sherrill C., *Adapted physical education and recreation: A multidisciplinary approach*, Wm. C. Brown Publishers, Dubunque IA 1976, p. 4.

⁵³ Hutzler Y., Sherrill C., *Defining Adapted Physical Activity: International Perspectives*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 24, 2007, p. 3.

⁵⁴ Vibarel-Rebot N., Eberhard Y., *From the establishment of a body of knowledge in Adapted Physical Activity to professions in Adapted Physical Activity*, in «Science & Sports», 26 (4), 2011, p. 181.

Pertanto, se alcuni studiosi, inizialmente, si soffermarono a sottolineare le differenze tra l'*Attività Fisica Adattata* e l'*Educazione Fisica Adattata* (come ad esempio Claudine Sherrill e Greg Reid) successivamente gli stessi studiosi ed altri ancora, si concentrano maggiormente sulle potenzialità insite nell'APA «[...]che comprendesse tutti i modi di praticare l'attività fisica lungo l'arco vita che si preoccupasse di una moltitudine di popolazioni con esigenze speciali»⁵⁵.

Dello stesso parere fu Karen DePauw secondo la quale Simard avrebbe coniato il termine APA per includere anche lo sport per le persone con disabilità ma non solo, sebbene (osserva la ricercatrice), in Europa il termine sport richiamasse già da tempo gli ambiti educativi e riabilitativi⁵⁶.

Studiosi e ricercatori di tutto il mondo raccolsero l'intento di Simard di espandere l'attività fisica praticata dalle persone con o senza disabilità in ogni settore: nel campo scolastico con l'Educazione Fisica, in quello sanitario con la riabilitazione e la prevenzione, in quello ricreativo e del tempo libero con il *fitness* e con la competizione agonistica⁵⁷. Tuttavia, si valutò che per attuare i presupposti fondativi trasmessi dal medico canadese fosse indispensabile accordarsi sul significato comune di *Adaptée*: un termine che inizialmente trovò concordi gli uni e gli altri, gli studiosi dell'APE e dell'APA, visto la facile comprensione del termine sia in lingua francese che inglese in relazione ai concetti di 'adattamento' e di 'adattata': «[...] riferita ad un tipo di attività che può essere regolata per soddisfare le esigenze degli individui e dei gruppi»⁵⁸.

Il vocabolo *Adapté* assunto con il significato di 'adattare-adattato' costituì un ponte di collegamento internazionale per gli studiosi della materia e suggerì ad entrambi (i sostenitori dell'APE e dell'APA) l'idea di un cambiamento, di una modifica e/o di un adeguamento delle attività, dei programmi e degli esercizi fisici a secondo delle modalità di funzionamento fisico e biologico della persona con disabilità.

⁵⁵ Broadhead G.D., *Physical activity Terminology and Concepts*, in Doll-Tepper G., Dahms C., Doll B., von Selzam H. (eds.), *Adapted physical*, cit., p. 3.

⁵⁶ DePauw K.P., Gravon S.J., *Disability*, cit. pp. 114-115.

⁵⁷ Seaman J., DePauw K.P., Morton K., Omoto K., *Making connection*, cit., pp. 2-4.

⁵⁸ Una delle prime spiegazioni sul concetto di *Adaptée* fu presentata nel 1989, Doll-Tepper G., Dahms C., Doll B., von Selzam H. (eds.), *Adapted Physical*, cit., pp. 4 e 11.

Cambiamenti utili per attivare adattamenti rispetto alla postura, al controllo cinestesico e al comportamento motorio della persona con difficoltà motorie⁵⁹.

A testimonianza di questo, tutte le tecniche e le metodologie valide per le attività fisiche “adattate” o “adattabili” fecero capo a programmi reperibili nei diversi testi dell’Educazione Fisica correttiva, dell’Educazione Fisica Adattata, «*dello sport per handicappati*»⁶⁰ e dello sport abbinato alla terapia. È di fondamentale importanza sottolineare che le diverse attribuzioni riconosciute all’Educazione Fisica, progressivamente definita correttiva, terapeutica, sportiva ed adattata, furono la conseguenza di pratiche dominanti in un periodo storico (fino ai primi anni del 1980) in cui era abitudine comune esentare i bambini con disabilità dalle ore di Educazione Fisica in quanto ritenuti «*inidonei a trarre profitto dalla pratica motoria [...], gli insegnanti erano mossi dalla convinzione che un’attività vigorosa li potesse danneggiare*»⁶¹.

A conclusione dell’analisi fin qui illustrata è di particolare interesse riflettere su due elementi di criticità sollevata da diversi studiosi: la genericità e l’ambiguità del significato del termine APA. L’accusa di genericità è sottolineata da una delle più autorevoli esperte della materia, Sherrill, la quale definì l’APA un termine «*generico e indefinito*»⁶², vuoto di contenuti teorici e con scarsi presupposti metodologici scientifici a fondamento. Secondo l’autrice i fondatori del movimento trascurarono lo studio dei costrutti teorici e pratici costitutivi un’attività fisica proposta come panacea di salute fisica per tutti, a tutte le età in ogni luogo. Mentre, l’ambiguità del termine ‘adattata’ venne rilevato, per la prima volta, dallo studioso Greg Reid, il quale scrisse: «*Quando le persone pongono la domanda: che cos’è l’Attività Fisica Adattata? La maggior parte di noi condivide la stessa idea di cosa significa “attività fisica”, la difficoltà è spiegare cosa significa la parola “adattata”*»⁶³.

⁵⁹ American Alliance Health Physical Education Recreation, *Committee on Adapted Physical Education*, cit. p. 15.

⁶⁰ Stafford G.T., *Sport for the Handicapped*, Prentice Hall Inc., New York 1939.

⁶¹ Reid G., *Defining Adapted Physical Activity*, in Steadward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J. (eds.), *Adapted physical*, cit., p. 13.

⁶² Sherrill C., De Pauw K.P., *Adapted physical activity: present and future*, cit., p. 7.

⁶³ Reid G., *Defining Adapted Physical Activity*, in Steadward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J. (eds.), *Adapted physical Activity*, cit., p. 11.

1.2 Attività Fisica Adattata (APA): un termine ‘ombrello’?

L'accusa di genericità e di ambiguità additata da questi studiosi e da altri illustri ricercatori all'Attività Fisica Adattata alimentò una vivace discussione tra accademici ed esperti del settore della pratica fisica di tutto il mondo per molti anni dalla nascita del movimento stesso⁶⁴.

La contesa sul significato del termine ‘adattata’ proseguì per tutta la seconda metà del Novecento perché «*il concetto di adattata non fu compreso e questo causò una notevole confusione circa la natura, la portata e la longevità di questa professione e disciplina emergente*»⁶⁵.

Alcuni dei maggiori esponenti di questo settore ritennero una delle prime cause di disomogeneità nella pratica dell'Attività Fisica Adattata, le differenti interpretazioni riconosciute al termine *Adapted*, in particolare per Sherrill e Yeshayahu Hutzler secondo i quali le parole sono costruzioni sociali e, come tali, in stretta relazione con i singoli contesti culturali: «*l'APA evocò molti significati, a seconda delle variabili contestuali che influenzarono il discorso [...], tra queste troviamo: la storia, il paese, la lingua, la cultura, l'istruzione e le interazioni sociali tra le popolazioni [...]*»⁶⁶.

Inoltre, «*i diversi modi di definire la disabilità e di investire le risorse per sostenere le opportunità e i diritti delle persone con disabilità orienta il modo [...], di praticare l'Adapted Physical Activity nei diversi Paesi*»⁶⁷. Secondo queste osservazioni, esisterebbe un rapporto di linearità tra i modi in cui una popolazione si rapporta con la disabilità ed i modi in cui gli esperti dell'Attività Fisica Adattata applicherebbero le metodologie per modificare i programmi, le attività fisiche e sportive (competitive o non competitive) alle esigenze e ai bisogni espressi dalle persone con disabilità.

⁶⁴ Yabe K., Kusano K., Nakata H. (eds.), *Adapted Physical Activity. Health and Fitness*, Springer-Verlag 1994, pp. 13-14.

⁶⁵ Sherrill C., DePauw K.P., *Adapted Physical Activity and Education*, in Massengale J.D., Swanson R.A. (eds.), *The history of exercise and sport science*, Human Kinetics Publisher, Champaign IL 1997, p. 31.

⁶⁶ Hutzler Y., Sherrill C., *Defining Adapted Physical Activity: International Perspectives*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 24, 2007, p. 1.

⁶⁷ Sherrill C., Hutzler Y., *Adapted physical activity sciences*, in Borms J. (ed.), *Directory of sport science* (V ed.), ICSSPE/CIEPPS, Berlin 2008, p. 92.

Di conseguenza, la confusione che si venne a creare intorno ai diversi significati assunti dalla parola 'adattata', fu ritenuta una delle principali cause della diffusione e dell'implementazione di pratiche fisiche per le persone con disabilità anche molto differenziate tra loro.

Tuttavia, una seconda causa di disaccordo sui modi di interpretare e, di conseguenza, di applicare l'APA fu riconosciuta al frequente *turnover* dei membri appartenenti alle organizzazioni professionali e specialistiche del settore.

Infatti, un continuo cambio di figure *leadership* avrebbe concorso, in alcune situazioni, ad «*esasperare la confusione per una inadeguata conoscenza delle definizioni esistenti sull'APA, e a creare malintesi sulla costituzione degli statuti e sulla gestione delle attività adattate [...]»*⁶⁸.

Questi due fattori furono riconosciuti concause della difficoltà di delineare, in maniera univoca, un profilo identitario dell'*Attività Fisica Adattata* e per questo motivo, i membri dell'*IFAPA* si batterono costantemente «*al fine di pervenire alla costituzione di un vocabolario comune usato nella professione per migliorare la qualità, la cura e la proposta dei servizi offerti dall'Attività Fisica Adattata ai propri cittadini»*⁶⁹.

Questa situazione condusse gli esperti della materia a ridefinire più volte, nel corso degli anni, gli scopi, i contenuti e i metodi dell'*Adapted Physical Activity* nel tentativo di diffondere, in tutto il mondo, una prassi comune e condivisa dell'attività fisica dedicata alle persone con disabilità.

Pertanto, per far fronte alle diverse interpretazioni teoriche e di conseguenza alle diverse applicazioni metodologiche dell'*Attività Fisica Adattata*, i membri di questa organizzazione, nella prima decade degli anni Ottanta, con grande fervore «*dedicarono molto tempo a vagliare le strategie e i programmi insiti nelle varie definizioni dell'APA e tra queste solo alcune furono accettate e diffuse a livello internazionale»*⁷⁰.

⁶⁸ Hutzler Y., Sherrill C., *Defining Adapted Physical Activity: International Perspective*, cit., p. 2.

⁶⁹ Reid G., Stanish H., *Professional and disciplinary status of adapted physical activity*, in «*Adapted Physical Activity Quarterly*», 20, 2003, p. 213.

⁷⁰ Hutzler Y., Sherrill C., *Defining Adapted Physical Activity*, cit., p. 2.

Il frutto di questo impegno fu la nascita e la divulgazione di una rivista specializzata, “Adapted Physical Activity Quarterly” (Attività Fisica Adattata Trimestrale, *APAQ*), che divenne l’organo di stampa ufficiale dell’*IFAPA* nel 1994⁷¹. Con la promozione di questa rivista scientifica, fu favorita, da un lato, l’apertura a un dialogo internazionale sulle definizioni, le finalità, gli scopi e i contenuti dell’*APA* e, dall’altro, si amplificò il dibattito interno tra gli esponenti statunitensi del settore sulle metodologie e sulle buone prassi da adottare in *Educazione Fisica Adattata* e nell’*Attività Fisica Adattata*.

La circolazione di studi scientifici e di ricerche sperimentali condotte sul campo, intensificò la collaborazione tra questi studiosi e fu concordato che il termine ‘Adattata’ fosse da intendere un *medium* tra l’esercizio fisico e le difficoltà di esecuzione espresse dalla persona, col fine di favorire la massima partecipazione (di tutti i soggetti) alla pratica fisica per promuovere processi di socializzazione⁷². Sherrill sottolineò più volte la funzione mediatrice dello sport e dell’attività fisica verso i processi di integrazione e inclusione sociale, in particolare evidenziò che «[...] la tendenza verso l’integrazione e l’inclusione delle persone con disabilità aumentarono la consapevolezza, nella cultura tradizionale, che l’attività fisica fosse uno strumento (sistema) di supporto fondamentale alla realizzazione dei processi di socializzazione»⁷³.

Oltre alla considerazione che l’attività fisica e lo sport adattati fossero strumenti utilizzabili per migliorare la qualità di vita, lo stato di salute e di benessere delle persone con disabilità, si aggiunse un ulteriore importante tassello ossia, la dimostrazione che la pratica di queste attività facilitasse i processi di integrazione ed inclusione sociale.

⁷¹ L’*APAQ* fu fondata da Broadhead nel 1984 (che fu l’editore fino al 1991) mentre l’*IFAPA* (nel 1994) dichiarò questa rivista, edita da Human Kinetics, l’organo ufficiale per la diffusione internazionale dell’*Attività Fisica Adattata*, sul tema, si veda Sherrill C., *Past, Present, Future*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 14, 1997, pp. 1-7. Cfr. Broadhead G.D., *Birth of a journal. Adapted Physical Activity Quarterly*, in «Adapted Physical Activity Quarterly» 1, 1984, pp. 1-2; Berridge M.E., Ward G.R., *International perspectives on Adapted Physical Activity*, Human Kinetics Publisher, Champaign 1987, pp. XIX-XX.

⁷² Sherrill C., DePauw K., *Adapted Physical Activity and Education*, in Massengalese J.D., Swanson R.A. (eds.), *The history of exercise*, cit., p. 51.

⁷³ *Ibidem*.

La consapevolezza di queste due importantissime funzioni riconosciute all'*Attività Fisica Adattata* (migliorare lo stato di salute e favorire processi di socializzazione), crebbe a tal punto che essa stessa contribuì ad alimentare nuovi processi culturali in favore delle persone con disabilità ed, a vari livelli, fu protagonista di rilevanti eventi sociali nel panorama internazionale.

Tra questi, è utile ricordare la proclamazione della Carta Internazionale dell'Educazione Fisica e dello Sport, approvata dall'*UNESCO* che recita nel primo articolo, «*La pratica dell'attività fisica e dello sport è un diritto fondamentale per tutti*» e, nel comma 3, ribadisce che «*speciali opportunità devono essere messe a disposizione per le giovani popolazioni, inclusi i bambini dell'età prescolare, per gli anziani, per gli handicappati per il pieno sviluppo della loro personalità mediante l'attività fisica e lo sport, con programmi adattati ai loro requisiti*»⁷⁴.

A questo fatto ne seguì un secondo altrettanto rilevante: la pubblicazione, da parte dell'*Organizzazione Mondiale della Sanità*, dell'*ICDH* ossia della *Classificazione Internazionale della Menomazione della Disabilità e dell'Handicap* (1980), allo scopo di permettere «*[...] una descrizione migliore e facilitare la valutazione delle persone con disabilità e della loro situazione entro un determinato ambiente fisico e sociale*»⁷⁵.

Queste due pubblicazioni vennero recepite dagli esperti dell'*APA*, come utili indicatori per individuare e circoscrivere con maggiore chiarezza, quale fosse il *target* della popolazione a cui riferirsi per fornire supporti e servizi di *Attività Fisica Adattata* ai propri cittadini.

⁷⁴ La Carta internazionale dell'Educazione Fisica e dello Sport si compone di undici articoli: «*[...] allo scopo di porre lo sviluppo di benessere fisico dell'educazione e dello sport al servizio del progresso umano, promuovere il loro sviluppo e sollecitando i governi, e le competenti non governative, le organizzazioni, gli educatori, le famiglie a diffonderlo e a metterlo in pratica*», in *UNESCO, International Charter of Physical Education and Sport*, Approved at meeting in Paris 21 November 1978.

⁷⁵ World Health Organization, *International Classification of Impairments, Disability and Handicaps, A manual of classification relating to the consequences of disease*, WHO, Geneva Switzerland 1980. Secondo Sherrill questa classificazione ebbe una forte influenza sugli operatori dell'*APA* i quali predisposero servizi mirati a soddisfare i bisogni relativi alle persone con menomazioni, disabilità e handicap, in Sherrill C., DePauw K.P., *Adapted Physical Activity and Education*, in Massengalese J.D., Swanson R.A. (eds.), *The history of exercise and sport*, cit., p. 39.

Intanto, sulla scia di questa rinnovata attenzione sociale, in particolare verso la pratica dell'attività fisica e sportiva da parte delle persone con disabilità, negli Stati Uniti, oltre alla già citata rassegna scientifica pubblicata sull'"APAQ" fu fondata un'altra rivista scientifica dedicata all'*Attività Fisica Adattata*: "The Forum of Sport Education Physical and Recreation", che fu molto apprezzata dagli esperti del settore di tutto il mondo e che successivamente venne ribattezzata "Palaestra"⁷⁶.

In questo clima di collaborazione, aumentò la produzione accademica e furono editate altre quattro pubblicazioni che contribuirono ad alimentare il dibattito tra gli esperti dell'*Adapted Physical Activity*: la prima a cura di Claudine Sherrill nel 1986, con la pubblicazione del testo *Adapted Physical Education: A multidisciplinary approach*; la seconda, edita nello stesso anno da Donna Goodwin *Addressing the Needs of the Handicapped*; la terza nel 1987 *International perspectives on Adapted physical activity* di Mavis Berridge e Graham Ward; ed infine con la pubblicazione curata ancora una volta da Sherrill *Leadership training in Adapted Physical Education* (1988)⁷⁷. In particolare, queste opere ebbero un forte impatto sui professionisti e sui ricercatori statunitensi in quanto queste rassegne di studi, presentavano inediti costrutti teorici e metodologici a sostegno di un'*Attività Fisica Adattata* fondata su presupposti scientifici.

Queste pubblicazioni non passarono inosservate in Europa dove, parallelamente, l'*Attività Fisica Adattata* aveva preso piede in seguito all'opera dello studioso belga Jean-Claude De Potter che pertanto le argomentò durante la seconda edizione del simposio sull'APA (1977), organizzato in quell'occasione dal belga Jean-Claude De Potter, a Bruxelles.

⁷⁶ Il 1984 fu l'anno di inaugurazione della rivista APAQ che ben presto divenne il veicolo di diffusione internazionale dell'*Attività Fisica Adattata* come campo di studi e come occasione di riflessione sulla pratica, sui servizi e sulla preparazione professionale in APA, in Wall T., *The History of Adapted Physical Activity in Canada*, Steadward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J. (eds.), *Adapted physical activity*, University of Alberta Press, Canada 2003, pp. 36-37.

⁷⁷ Sherrill C., DePauw K., *Adapted Physical Activity and Education*, in Massengalese J.D., Swanson R.A. (eds.), *The history of exercise and sport*, cit., pp. 42-45.

In quella sede, lo stesso De Potter introdusse per la prima volta il termine *APA* e, di conseguenza, sollevò anche in Europa il tema dell'attività fisica per la persona con disabilità⁷⁸. In seguito, al fine di costituire il ramo europeo dell'*IFAPA* e proseguire il lavoro del medico canadese Simard, De Potter fondò l'*European Federation APA (EUFAPA 1980)* e lo fece in occasione del primo Congresso europeo dell'*APA (EUCAPA)* in Belgio.

Nello stesso anno fu fondata l'*European Association for Research on Adapted Physical Activity (EARAPA Berlino 1986)* a cura della studiosa Gudrun Doll-Tepper, un altro importante esponente dell'*APA* europea; l'associazione concorse a diffondere, in tutta Europa, la teoria e la pratica dell'*Attività Fisica Adattata*. Un centro di ricerca che tutt'oggi, è in prima linea e all'avanguardia in materia di attività fisica per le persone con disabilità⁷⁹.

A questo proposito, «*l'EARAPA nacque per la volontà di creare una rete di connessioni con gli operatori del settore, per fornire spunti metodologici e laboratoriali per la pianificazione e valutazione dei programmi dell'APA nel contesto dell'invecchiamento e della disabilità*»⁸⁰.

Si può affermare che il confronto scaturito dagli scambi accademici statunitensi ed europei si estese a livello internazionale; lo testimoniò il fatto che il belga De Potter e la studiosa tedesca Doll Tepper rivestirono entrambi la carica di presidenti dell'*IFAPA*, rispettivamente: il primo dal 1987 al 1991; mentre il secondo dal 1991 al 1995, ed inoltre essi pubblicarono sulla rivista "APAQ" numerosi articoli riguardanti l'*Attività Fisica Adattata*⁸¹.

Un aspetto, questo, che contribuì notevolmente alla condivisione delle conoscenze e degli impianti metodologici a fondamento dell'*Attività Fisica Adattata* tra l'Europa, gli Stati Uniti e non solo.

⁷⁸ Kudláček M., Barrett U., *Adapted Physical Activity as a Profession In Europe*, in «European Journal of Adapted Physical Activity», 4 (2), 2011, pp. 7-16.

⁷⁹ *Ivi*, pp. 8-9.

⁸⁰ Van Coppenolle H., De Potter J.C., Djobova S., Dobрева I., Wijns K., Peteghem A.V. (eds.), *Inclusion and Integration through Adapted Physical Activity*, Europese Hogeschool Brussel (EHSAL) Leuven 2003, pp. 11-13.

⁸¹ DePauw K.P., Doll-Tepper G.M., *European Perspectives on Adapted Physical Activity*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 6 (2), 1989, pp. 95-99.

In Canada, ad esempio, le storiche strategie di cambiamento introdotte da Simard, fondatore dell'IFAPA, diedero corso a due importanti eventi: il primo si sviluppò intorno alle *Jasper Talks* (1986), una serie di conferenze interamente dedicate all'*Attività Fisica Adattata* che diedero luogo ad un piano governativo di massimo sviluppo dell'attività fisica per le persone con disabilità; il secondo fu individuato nelle *Blueprint for Action* (1988), una pubblicazione governativa che venne adottata dal Congresso Canadese di *Fitness* e fu distribuita a molte migliaia di canadesi. Il documento fu di particolare interesse in quanto illustrò la visione sociale della salute e del fitness dedicata alle persone con disabilità, secondo il governo canadese: «*Le Blueprint for action furono una chiamata all'azione; allo stesso tempo furono un ritratto o forse sarebbe meglio dire una foto istantanea, del punto in cui era arrivata l'Attività Fisica Adattata alla fine degli anni Ottanta*»⁸².

Il frutto di tutti questi avvenimenti portò a maturare una prima definizione dell'*Adapted Physical Activity*, unanimamente accettata e condivisa sul piano internazionale e questa opportunità fu fornita in occasione del settimo simposio internazionale dell'APA (*ISAPA*), tenutosi a Berlino nel 1989 sotto la guida della ricercatrice Doll Tepper.

In quella circostanza, il discorso di apertura di Geoffrey Broadhead argomentò circa la natura dell'*Attività Fisica Adattata* e lo fece con l'uso di tre termini: educazione, intervento e ritardo mentale e di tre concetti: l'Educazione Fisica Adattata e la legislazione vigente; l'Educazione Fisica Adattata e l'ambiente meno restrittivo; l'Educazione Fisica Adattata e 'il suo essere speciale'.

Lo studioso americano esordì con l'idea che l'APA fosse da intendere come un'attività educativa che guardasse ben oltre il *setting* scolastico, dedicato agli alunni con disabilità, anzi al contrario, Broadhead puntualizzò che questa pratica fosse per una moltitudine di 'persone speciali' e per tutta la vita.

⁸² Wall T., *The History of Adapted Physical Activity in Canada*, in Steadward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J. (eds.), *Adapted physical activity*, cit., p. 37.

1.2.1 *Tripla divisione di significati sull'APA*

Lo stesso Broadhead, inoltre, pose la questione se fosse corretto utilizzare come sinonimi l'*Educazione Fisica Speciale* e l'*Educazione Fisica Adattata* nei modi proposti dalla normativa americana.

«Io credo che ci sia una sola chiave per migliorare lo stato dell'impostazione dell'*Adapted Physical Education* nella scuola [...], cioè solo con un uso più efficace del tempo in attività che sono ritenute interessanti, fisicamente impegnative e che realmente possono contribuire a soddisfare le aspettative sociali e comunitarie di chi le pratica [...]»⁸³. Infine, il discorso di Broadhead si concluse delineando una prima definizione dell'Attività Fisica Adattata:

«L'Attività Fisica Adattata è un programma, un processo e una pratica [...] che si riferisce al movimento, all'attività fisica, allo sport che pone particolare enfasi sugli interessi e sulle capacità degli individui con limitate condizioni, come i disabili, ma anche chi è compromesso per la salute o per l'età»⁸⁴.

Fu dunque in questa sede che venne condivisa, sul piano internazionale, la prima definizione dell'Attività Fisica Adattata, proposta come un programma e un processo attento alle persone con disabilità (e anziane) che, per condizioni personali, non fossero in grado di praticare un'ordinaria attività fisica. In questo senso, l'espressione 'condizioni limitate', di cui parla Broadhead, va letta in un'ottica positiva e propositiva in quanto fondata sulla convinzione che «[...] ogni individuo possiede delle potenzialità e delle capacità che gli consentono di modificare e adattare a suo vantaggio il contesto in cui vive per favorire l'espressione del benessere personale»⁸⁵.

Il tentativo di Broadhead fu quello di allargare ad un numero maggiore di persone, la possibilità di praticare l'attività fisica e sportiva per uscire dalla logica a fondamento dell'Attività Fisica Adattata che al contrario fu destinata in via esclusiva a bambini e ragazzi con disabilità inseriti a scuola.

⁸³ Doll Tepper G., Dahms C., Doll B., von Selzam H. (eds.), *Adapted physical activity*, cit., p. 9.

⁸⁴ *Ivi*, pp. 3-10.

⁸⁵ Reid G., *Defining Adapted physical Activity*, in Steadward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J.; (eds.), *Adapted physical*, cit., p. 19.

In seguito al discorso dello studioso statunitense sull'*Adapted Physical Activity*, alcuni studiosi ipotizzarono che «l'*Attività Fisica Adattata rappresentasse un termine 'ombrello'*»⁸⁶. Per questi ultimi, la metafora dell'ombrello avrebbe simboleggiato l'ampio raggio di popolazione che l'APA intendeva raggiungere (andando ben oltre la classificazione descritta nell'*ICDH*) con la possibilità di fruire di attività, programmi e servizi mirati a soddisfare i bisogni di tutti coloro che per svariati motivi presentassero limitazioni psicomotorie anche temporanee (non necessariamente una disabilità, una menomazione e/o un handicap) indipendentemente dall'età e per tutta la vita.

Inoltre, la metafora dell'ombrello fu utilizzata da alcuni studiosi per rappresentare una seconda questione che interrogava il mondo accademico internazionale ossia se l'APA potesse essere considerata una professione e/o una disciplina accademica o entrambi, un quesito, che già nella prima parte degli anni Novanta, spostò l'attenzione e quindi l'interesse degli esperti dal dibattito intorno al concetto di *Adattata* verso l'argomentazione di tre grandi questioni aperte tutt'oggi.

La prima questione se all'*Adapted Physical Activity* potesse essere riconosciuto un suo *status* disciplinare universitario, la seconda se la si potesse considerare come un organismo interdisciplinare e, nello stesso tempo, se quest'ultima fosse una professione oppure una serie di servizi orientati ad una professione⁸⁷.

Su questi grandi interrogativi i maggiori esponenti del settore espressero opinioni molto contrastanti tra loro, ed è qui interessante riportare l'opinione di Sherrill considerata una delle promotrici dello sviluppo dell'APA come disciplina.

⁸⁶ DePauw K.P., Doll-Tepper G.M., *European perspectives on adapted physical activity*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 6, 1989, pp. 95-99; cfr. Porretta D.L., Nesbitt J., Labanowich S., *Terminology usage: A case for clarity*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 10, 1993, p. 89.

⁸⁷ Cfr. Broadhead G., *Time passages in adapted physical education*, Brooks G.A. (ed.), *Perspectives on the academic discipline of physical education*, Human Kinetics Publisher, Champaign IL 1981, pp. 234-252; Eason R.L., Smith T.L., Caron F. (eds.), *Adapted physical activity: From theory to application. Proceedings of the Third International Symposium on Adapted Physical Activity*, Human Kinetics Publisher, Champaign IL 1983; Kudláček M., Barrett U., *Adapted Physical Activity As A Profession In Europe*, in «European Journal of Adapted Physical Activity», 4 (2), 2011, pp. 7-16.

«L'Attività Fisica Adattata è un corpo di conoscenze interdisciplinari dirette verso l'identificazione e la soluzione di problemi psicomotori lungo tutta la durata della vita» e nello stesso tempo «è un supporto per garantire il diritto per le pari opportunità di accesso alla salute ed a uno stile di vita attivo [...]»⁸⁸.

Le novità lessicali introdotte dalla studiosa furono sostanziali e diedero vita a nuovi modi di concepire l'APA, come disciplina accademica costituita da “un corpo di conoscenze interdisciplinari” i cui contenuti convergessero dall'integrazione di saperi provenienti da diverse discipline per la creazione di un distinto e di unico corpo di conoscenze «centrate sulla teoria dell'adattamento, sulle differenze individuali e sull'attività fisica»⁸⁹.

Successivamente, in risposta alle numerose critiche che le rivolsero i colleghi esperti del settore, Sherrill argomentò cosa intendesse con l'espressione l'Attività Fisica Adattata è “un corpo di conoscenze interdisciplinari”: «(a) perché è orientata verso i problemi psicomotori di varia natura per persone di ogni età; (b) perché è diretta verso la difesa del diritto di tutti a praticare l'attività fisica e lo sport; (c) perché è pianificata e condotta congiuntamente dal personale ospedaliero, scolastico e comunitario [...]»⁹⁰.

Le indicazioni fornite dalla studiosa statunitense partirono dal presupposto che l'Attività Fisica Adattata potesse essere pensata non solo per una popolazione storicamente 'etichettata' (come menomata, disabile, handicappata o speciale) ma che si dovesse porre l'enfasi «[...] sulle differenze individuali e sulle interazioni ambientali di natura sociale»⁹¹.

Dunque, se i futuri operatori dell'APA dovevano progettare interventi e servizi mirati all'intera popolazione, nel massimo rispetto delle differenze individuali, si rendeva necessario formare questi operatori affinché predisponessero degli interventi guidati da conoscenze teoriche scientificamente validate e sperimentate sul campo con metodologie standardizzate.

⁸⁸ Sherrill C., De Pauw K.P., *Adapted physical activity: Present and future*, cit., pp. 6-7.

⁸⁹ Sherrill C., *Adapted Physical Activity: recreation and sport. Crossdisciplinary and lifespan* (6 ed.), McGraw Hill Higher Education, Boston MA 2004, p. 6.

⁹⁰ Porretta D.L., Nesbitt J., Labanowich S., *Terminology usage: a case for clarity*, cit., p. 89.

⁹¹ Sherrill C., De Pauw K.P., *Adapted physical activity*, cit., pp. 6-7.

Questa nuova prospettiva dell'Attività Fisica Adattata «*estese la metafora dell'ombrello per abbracciare tutte le persone con difficoltà motorie di tutte le età nella riabilitazione, nello sport, nel tempo libero e nell'Educazione Fisica*»⁹².

Questo nuovo sguardo americano verso l'APA, causò una frattura tra i membri dell'IFAPA e i leader europei dell'EARAPA per i quali, diversamente, l'Attività Fisica Adattata era «*un insieme di esperienze di movimento e di partecipazione che può essere motivato da una terapia, dall'istruzione, e/o dalla ricreazione per la pratica sportiva diretta verso gli interessi, le esigenze e le capacità delle persone con menomazione, disabilità e handicap*»⁹³.

Fu chiaro a Sherrill l'inadeguatezza di questa espressione, superata anni prima, quando, lei stessa, nel 1993, aveva cambiato il titolo del suo libro da "Educazione Fisica Adattata" ad "Attività Fisica Adattata" per promuovere il concetto che «*gli adattamenti sono necessari per tutte le persone con problemi psicomotori, non solo per quelle etichettate come disabili o handicappate*»⁹⁴.

In merito a questo, gli studiosi Ejgil Jespersen e Mike McNamee posero un'annosa questione nel chiedersi «*Chi e cosa dovrebbe essere considerato anormale?*»⁹⁵. E dunque quale avrebbe dovuto essere il *target* della popolazione idoneo a beneficiare dei servizi e degli interventi dell'APA?

Coloro che presentano malformazioni, disabilità o handicap permanenti o anche tutti coloro che per motivi differenti manifestino (anche in maniera temporanea) delle limitazioni nella sfera fisica e motoria?

Nei fatti, lo spirito innovativo impresso da queste nuove prospettive indusse i membri dell'IFAPA a rivedere i termini e a ripensare le pratiche in uso nell'APA.

⁹² Sherrill C., Hutzler Y., *Adapted physical activity sciences*, Borms J. (ed.), *Directory of sport science*, cit., p. 93. La metafora dell'ombrello fu accettata da tutti i maggiori esponenti dell'APA e divenne presto il simbolo del movimento: negli Stati Uniti con l'approvazione dell'AAHPERD, in Europa con il benestare dell'EUFAPA *European Federation of Adapted Physical Activity* ed infine in Canada (nei "Colloqui di Jasper"), in Porretta D.L., Nesbitt J., Labanowich S., *Terminology usage*, cit., pp. 89-90.

⁹³ Doll Tepper G., *Development and perspectives of sport with special groups in an European context*, in Rieder H., Huber G., Werle J. (eds.), *Sport with special groups: A textbook*, Hoffman Verlag Germany 1996, p. 598.

⁹⁴ Sherrill C., *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport: Crossdisciplinary and lifespan* (4 ed.), W. Brown Publishers, Dubunque IA 1993, p. XVIII.

⁹⁵ Jespersen E., McNamee M., *Ethics, dis/ability and sport*, Routledge, Oxon RN 2009, p. 17.

Per queste ragioni si giunse ad una seconda definizione riconosciuta nel panorama internazionale: «L'APA è un corpo di conoscenze interdisciplinari diretto all'identificazione e alla soluzione delle differenze individuali nell'attività fisica. Essa è un settore che fornisce servizi, è una professione e un campo di studi accademico che sostiene e favorisce l'accesso ad uno stile di vita attivo e sportivo, che promuove l'innovazione e l'erogazione di un servizio cooperativo e facilita processi di empowerment. L'APA include (ma non è limitata), l'Educazione Fisica, lo sport, il tempo libero, la danza e la riabilitazione»⁹⁶.

Questa nuova definizione si concentrò sul tema del rispetto delle “differenze individuali” e sull'idea che tutte le persone possono presentare delle difficoltà e delle limitazioni in qualsiasi fase della vita, indipendentemente dalla condizione di disabilità o normalità, l'APA in tal senso «poneva l'attenzione ad una vasta gamma di differenze individuali con una serie di adattamenti individualizzati per facilitare la pratica fisica»⁹⁷.

Con questa diversa consapevolezza (basata sul massimo rispetto delle differenze individuali) nacque la necessità di ripensare le strategie metodologiche messe in campo per promuovere il diritto di tutti a praticare l'attività fisica e, quindi, eliminare o ridurre i problemi psicomotori che potessero, in qualche modo, impedire la realizzazione degli obiettivi personali per il *fitness*, il *wellness* e la ricerca di risultati di eccellenza nello sport d'*élite*.

La tematica fu oggetto di animate discussioni e scambi tra studiosi ed esperti dell'APA fino a che si giunse ad una terza e ultima definizione riconosciuta a livello internazionale. Infatti, nell'attuale panorama internazionale, l'*Attività Fisica Adattata* è riconosciuta dall'IFAPA come un corpo di conoscenze che coinvolge tutti gli ambiti dedicati alla pratica fisica e sportiva ad ogni età della vita di una persona.

⁹⁶ International Federation of Adapted Physical Activity, *IFAPA's By-Laws*, 2004, p. 3. Reperibile sul sito: <http://www.ifapa.biz/imgs/uploads/PDF/IFAPA%20By-Laws.pdf>. (consultato nel 2014). Questa definizione dell'APA fu accettata anche dai membri dell'EARAPA in *European Bulletin of Adapted Physical Activity*, 4 (1) 2005, p. 1; cfr. Eid L. (a cura), *APA. Linee guida per l'Educazione Fisica adattata in ambito scolastico*, Confederazione Associazione Diplomatisti e Laureati in Scienze Motorie, 2010, p. 17.

⁹⁷ Reid G., *Defining Adapted physical Activity*, in Steadward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J. (eds.), *Adapted physical activity*, cit., p. 22; cfr. Id., *Future directions of inquiry*, cit., pp. 375-377.

Nello specifico, l'*Adapted Physical Activity* è «[...] un sistema che accetta le differenze individuali nell'attività fisica [...] una professione orientata alla fornitura di servizi; una specializzazione accademica e un campo di studi; un corpo interdisciplinare di conoscenze; una disciplina emergente e una filosofia [...] che guida le pratiche; un sistema dinamico di teorie e di pratiche; un processo e un prodotto e infine una rete di sostegno per i diritti delle persone con disabilità»⁹⁸. L'APA è qui rappresentata come un contenitore in grado di racchiudere una molteplicità di concetti quali: un sistema basato sul rispetto delle differenze individuali, una professione che fornisce servizi, una specializzazione accademica, un corpo di conoscenze interdisciplinare, una filosofia, una guida metodologica, un sistema attivo di teorie in continua evoluzione, un sistema dinamico di teorie e di pratiche, un processo articolato in fasi e un prodotto di questa articolazione ed infine una rete di sostegno per i diritti umani.

Tuttavia, nonostante questi concetti fossero chiaramente contenuti ed illustrati dalle linee divulgate dall'*IFAPA*, mentre gli studi e le ricerche del settore si moltiplicavano, molti esponenti continuarono a sostenere un uso improprio di tale attività tanto che attualmente «[...] l'acronimo "APA" continua ad essere impropriamente preso in prestito, copiato, malamente utilizzato e/o deviato in molti settori della società civile»⁹⁹.

Pertanto, ai fini di questa ricerca, per una maggior chiarezza espositiva sui presupposti che sorreggono l'*Attività Fisica Adattata*, ritengo fondamentale sintetizzare le più recenti disposizioni disponibili in campo internazionale fornite da Claire Boursier, attuale presidentessa dell'*IFAPA*, in occasione del 18 simposio dell'APA tenutosi a Parigi nel 2011. Secondo la stessa Boursier sarebbero tre i punti fondamentali dell'APA.

⁹⁸ International Federation of Adapted Physical Activity, *IFAPA's By-Laws*, 2006. Questa definizione fu un tentativo per distaccarsi da una visione riduttiva dell'APA: «il termine 'differenze individuali' si sostituì alla parola disabilità, mentre 'accettare le differenze individuali' significò agevolare parole come inclusion, integration ed empowerment [...]», in Silva C.F., Howe D., *Difference, Adapted Physical Activity and Human Development: Potential Contribution of Capabilities Approach*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 29, 2012, p. 26.

⁹⁹ Vibarel-Rebot N., Eberhard Y., *De la constitution*, cit., pp. 181-182.

Il primo punto sostiene che l'APA debba assolvere alla funzione di collegamento tra i concetti teorici e gli aspetti metodologici e, in tal caso, lo scopo sarebbe quello di stabilire una dialettica costante tra la ricerca accademica e le applicazioni pratiche sperimentate nei diversi campi di intervento dell'*Adapted Physical Activity* (educativo, sportivo e riabilitativo). In questo auspicabile *continuum* tra costrutti teorici e prassi dell'APA, grande rilievo assumerebbero le fonti bibliografiche, ritenute dalla stessa Boursier strumenti indispensabili per fornire un fondamento epistemologico alla disciplina, per legittimare la pratica e per formare ed informare professionisti, insegnanti e ricercatori altamente qualificati. Il secondo punto descrive l'APA come un campo multidisciplinare in grado di abbracciare tutte le attività, i servizi i programmi e le strutture, idonee a promuovere strategie di partecipazione sociale e di sviluppo personale per coloro che presentano (anche temporaneamente) difficoltà psicomotorie. Il fine ultimo è quello di favorire processi di integrazione e inclusione con la pratica di attività fisiche individualizzate (nell'area educativa, sportiva, ricreativa e/o riabilitativa)¹⁰⁰. Il terzo punto presenta l'APA come un corpo di studi interdisciplinare, un sistema dinamico di teorie interagenti, una scienza e un'arte posta all'incrocio di più campi di conoscenza, al centro di un processo di produzione scientifica molto variegato che si avvarrebbe di discipline come l'etica umanistica, la kinesiologia, la psicologia, la medicina, la sociologia, la pedagogia, la terapia fisica, la storia, la filosofia, la scienza dello sport e degli esercizi fisici, il *counselling*, la scienza della comunicazione e dello sviluppo umano¹⁰¹.

Infine, è possibile ricondurre quanto esposto fin ora, all'immagine metaforica 'dell'ombrello' ossia all'idea che l'*Attività Fisica Adattata* possa essere aperta a raggiera per comprendere un'ampia area interdisciplinare di saperi, per essere estesa ad una variegata moltitudine di persone che presentano limitazioni di movimento, a qualunque età e lungo l'intero ciclo di vita.

¹⁰⁰ Cfr. Eminović F., Nikić R., Stojković I., Pacić S., *Attitudes toward inclusion of persons with disabilities in sport activities*, in «Sport Science», 2, 2009, pp. 72-73; Van Coppenolle H., DePotter J.C., Djobova S., Dobрева I., Wijns K., Van Peteghem A. (eds.), *Inclusion and integration through adapted physical activity*, THENAPA, Leuven Belgio 2003, pp. 37-46.

¹⁰¹ Boursier C., *De la recherche en Activité physique adaptée au terrain: perspectives international*, in «La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation», 58, 2012, pp. 5-7.

1.3 Matrici epistemologiche di riferimento

E' fondamentale per lo studio di questa ricerca approfondire quali furono le 'conoscenze di base' che costituirono l'orientamento epistemologico dell'APA e determinare in che misura questi saperi disciplinari influenzarono le metodologie e le pratiche dell'*Attività Fisica Adattata* sul campo.

Per esplorare i campi di conoscenza che hanno contribuito allo sviluppo ed alla diffusione dell'APA a livello internazionale è interessante ed opportuno, introdurre il pensiero di alcuni tra i più autorevoli sul tema: Greg Reid, Heidi Stanish e Claudine Sherrill i quali definirono con l'espressione «[...] *conoscenze di base dell'APA*»¹⁰², tutti quei saperi costituiti da modelli teorici e da prospettive concettuali che costituiscono la cornice epistemologica dell'APA «*e che concorsero alla creazione di un distinto e unico corpo di conoscenze e di pratiche*»¹⁰³.

Inoltre, secondo uno studio condotto da Reid e Broadhead, gli ambiti di ricerca oggetto di studi e approfondimenti da parte degli esperti dell'APA furono circoscritti a tre settori specifici: «*biologico, educativo e del comportamento motorio*»¹⁰⁴. Questi ultimi furono analizzati dagli studiosi dell'*Adapted Physical Activity* alla luce di tre specifiche tematiche: le differenze individuali legate alle caratteristiche psicomotorie, le teorie dell'adattamento e gli effetti benefici dell'attività fisica e sportiva¹⁰⁵.

¹⁰² Reid G., Stanish H., *Professional and disciplinary status of adapted physical activity*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 20, 2003, p. 217.

¹⁰³ Sherrill C., *Adapted physical activity: recreation and sport. Crossdisciplinary and lifespan* (6 ed.), McGraw-Hill Higher Education, Boston 2004, p. 6.

¹⁰⁴ Reid G., Broadhead G.D., *APAQ an ten: A documentary analysis*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 12, 1995, p. 104. Gli autori catalogarono gli articoli dividendoli per ambiti: biologico inclusero le discipline come «*la fisiologia, la biomeccanica e la medicina*», educativo: «*la pedagogia la legislazione l'organizzazione professionale, la valutazione, la classificazione e l'integrazione*» ed infine nell'ambito del comportamento motorio raccolsero gli articoli riguardanti: «*lo sviluppo, l'apprendimento il controllo motorio e la psicologia dello sport*».

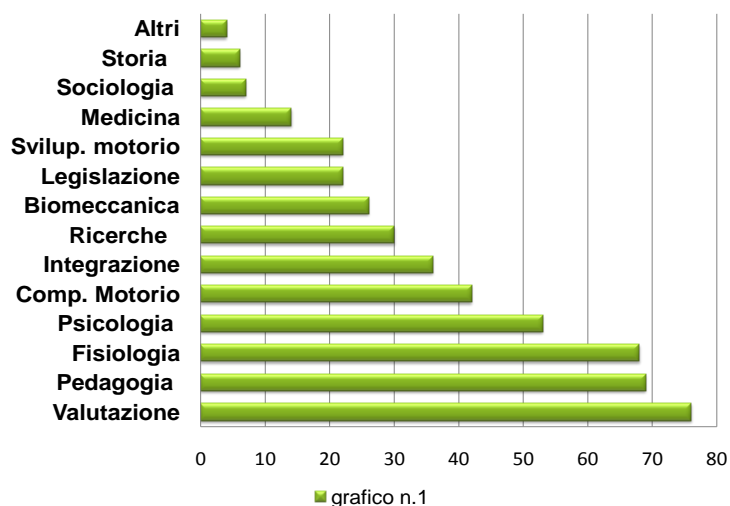
¹⁰⁵ Reid G., Broadhead G.D., *APAQ an ten: A documentary analysis*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 12, 1995, pp. 103-106. In questo articolo l'APA fu descritta costituita da dodici orientamenti: la pedagogia, la valutazione, l'integrazione, la biomeccanica, la fisiologia, la medicina e la riabilitazione, la psicologia dello sport, lo sviluppo motorio, problemi di varia natura, la legislazione, l'organizzazione professionale e la storia.

I maggiori sostenitori del settore furono concordi nel ritenere che lo studio degli articoli pubblicati sul periodico *APAQ*¹⁰⁶ consentisse di rilevare quali fossero questi orientamenti «*e il modo in cui questi modelli teorici (e le relative teorie sottostanti) si inserirono nei temi di ricerca e di tendenza dell'APA*»¹⁰⁷.

Serve, pertanto, poter comparare i principali dati contenuti in alcuni di questi studi per riuscire ad individuare quali siano stati gli ambiti disciplinari coinvolti a definire le matrici epistemologiche dell'APA e per questo motivo risulta ancora più imprescindibile e necessaria una precisa rielaborazione critica delle sezioni considerate.

A sostegno di questa considerazione, per esempio, è utile presentare quanto raccolto ed illustrato da Reid e Stanish, con una ricerca pubblicata nel 2003 e relativa agli articoli apparsi sulla rivista *APAQ*, nell'arco di tempo compreso tra il 1984 (anno di fondazione della stessa rivista) e il 2000, come mostrato nel grafico n. 1.

Le conoscenze di base in APA dal 1984 al 2000



¹⁰⁶ Porretta D., *Beginning a third decade*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 21, 2004, pp. 1-3.

¹⁰⁷ Porretta D., Surburg P., Jansma R., *Perceptions of adapted physical education graduates from selected Universities on attainment of doctoral competencies*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 19, 2002, p. 425.

Una seconda ricerca, ugualmente interessante, fu anche quella realizzata da Porretta e Sherrill (visibile nel grafico n. 2) nella quale sono visibili gli indirizzi più analizzati dagli esperti dal 1993 al 2003; un'ultima importante rassegna è rilevabile nel grafico n. 3, nel quale il periodo temporale considerato è quello inerente agli articoli pubblicati dal 2006 al 2010.

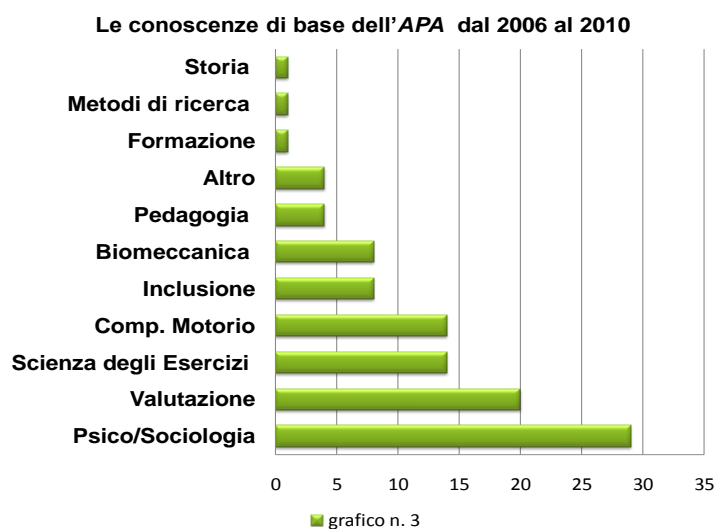
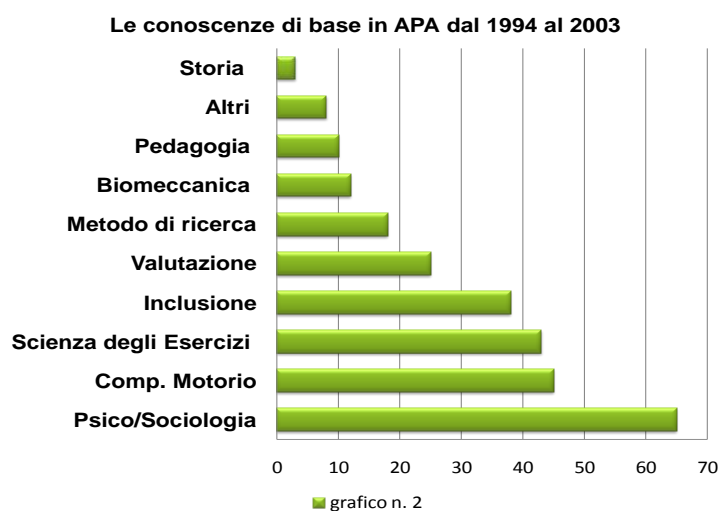


Grafico n. 1. Fonte rielaborata: Reid G., Stanish H., *Professional and disciplinary status of adapted physical activity*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 20, 2003, p. 218.

Grafico n. 2. Fonte rielaborata: Porretta D., Sherrill C., *APAQ at twenty: A documentary analysis*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 22, 2005, pp. 119-126.

Grafico n. 3. Fonte rielaborata: Karkaletsis F., Emmanouil K. et al., *Research in Adapted Physical Activity on the Base of APAQ Journal (2006-2010)*, in «European Journal Adapted Physical Activity», 5 (2), p. 49.

Questi tre studi mostrarono con chiarezza i numerosi orientamenti scientifici esplorati dagli esperti dell'APA e consentirono di rilevare come alcuni termini riunirono in una medesima espressione più significati concettuali.

Si pensi, ad esempio, alla voce 'valutazione' che, per Sherrill e Porretta, doveva comprendere diversi termini non sinonimici: *measurement*, *assessment* e *classification* (la misurazione, la valutazione e la classificazione sia in ambito scolastico che extrascolastico) e il termine 'pedagogia' che fu utilizzato come denominazione generica per indicare indifferentemente sia la pedagogia dello sport che il *planning* o la programmazione *curricolare* in ambito scolastico. Infine, con la voce 'ricerche' (*research issues*), Reid e Stanish documentarono gli articoli riguardanti le diverse metodologie di ricerca utilizzate sul campo in APA.

Nel grafico n. 4, per meglio analizzare e valutare l'indagine condotta su quali siano le conoscenze di base che concorsero a definire l'APA, è stata rappresentata la media complessiva emersa dai grafici precedenti (nn. 1-3) che fornisce un quadro concettuale interessante e significativo.

Infatti, in esso sono elencati gli ambiti disciplinari più ricorrenti:

- dalla studio del movimento (con la fisiologia, la medicina dello sport, la terapia del movimento e della riabilitazione);
- dall'Educazione Fisica (con l'*Educazione Fisica Adattata*);
- dalla pedagogia (la pedagogia dello sport, l'educazione speciale, l'educazione e l'istruzione);
- dalla storia, dalla psicologia alla sociologia (che comprende la psicologia e la sociologia dello sport) ed, infine, allo sport per disabili che «[...] in APAQ occupa circa il 35% delle ricerche pubblicate negli ultimi 4 anni»¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Sherill C., *Disability Sport and classification theory: A new era*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 16, 1999, p. 206.

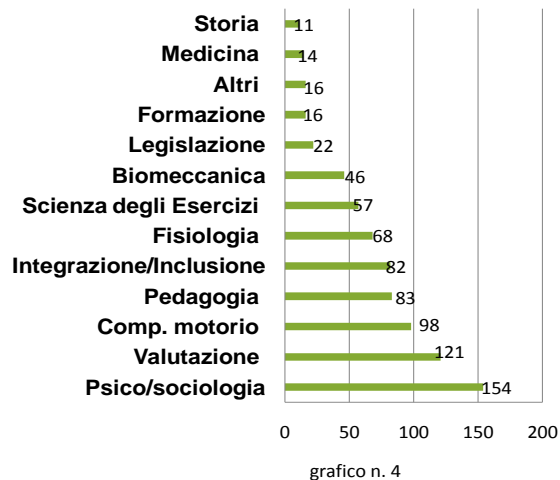


Grafico n. 4. La media complessiva emersa dai grafici precedenti (nn. 1 e 3).

Questa varietà spiega e riflette il *background* dell'*Attività Fisica Adattata* che fu influenzata da tre grandi aree: quella medica, quella educativa e quella afferente allo sport e per questo fu da alcuni definita come un sapere pratico e un insieme di conoscenze applicate nella pratica¹⁰⁹.

Interessante osservare un altro dato che desta particolare interesse ossia, la preponderanza di studi effettuati nell'area delle scienze umane e sociali che costituiscono, perciò, il quadro concettuale predominante nelle conoscenze di base dell'APA¹¹⁰. A questo proposito è necessario evidenziare in che modo gli ambiti disciplinari afferenti all'area medica, educativa e sportiva si siano intrecciati all'interno del contesto dell'*Attività Fisica Adattata* e quali siano stati i modelli teorici più comunemente citati nelle fonti dell'APA per quanto concerne le prospettive psicologiche, sociologiche, filosofiche e pedagogiche.

¹⁰⁹ Bianco A., Tasso E., *Insegnare e Far Vivere le Attività Adattate*, Edizioni La Lontra, Busalla 2005, pp. 13-14.

¹¹⁰ Cfr. Reid G., Broadhead G.D., *APAQ at ten: A documentary analysis*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 12, 1995, pp. 103-112; Reid G., Prupas A., *A documentary analysis of research priorities in disability sport*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 15, 1998, pp. 168-178; Sherrill C., O'Connor J., *Guidelines for improving adapted physical activity research*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 16, pp. 1-8.

1.3.1 Prospettive psicologiche e sociali

Per individuare quali furono le correnti psicologiche di riferimento che concorsero maggiormente a ad orientare i fondamenti scientifici dell'APA, è utile poter comparare i principali dati contenuti in alcune ricerche e per questo motivo risulta ancora più fondamentale e necessaria una precisa rielaborazione critica delle sezioni considerate per una lettura attenta dei dati emersi.

A sostegno di questa considerazione, per esempio, è utile presentare quanto raccolto ed illustrato da Karkaletsis e Emmanouil con una ricerca pubblicata nel 2010 e relativa agli articoli apparsi sulla rivista specializzata "APAQ", tra il 2006 e il 2010, come mostrato nel grafico n. 5.

Statisticamente, secondo questa rassegna di studi, le matrici psicologiche più utilizzate nell'*Attività Fisica Adattata* si rifecero a due correnti: umanistica e sociale; in particolare, la prima si appoggiava al quadro concettuale proposto da Abraham Maslow con la teoria della realizzazione di sé secondo la piramide dei bisogni¹¹¹, mentre la seconda faceva capo a diversi modelli teorici di seguito illustrati:

- *"teoria cognitiva-sociale"* di Albert Bandura con il costrutto di autoefficacia percepita;
- *"modello di regolazione cognitivo sociale"* di Dale Schunk e Barry Zimmerman;
- *"teoria del contatto"* di Gordon Allport;
- *"teoria dell'autodeterminazione"* di Edward Deci e Richard Ryan;
- *"teoria dell'identità sociale"* di John Turner;
- *"teoria della multi dimensione delle influenze sociali"* di Makoto Chogahara;
- *"teoria dell'autostima"* di Susan Harter;
- *"teoria dei approcci multidimensionali alla formazione del sé"* di Richard Shavelson et al.;
- *"teoria dei cinque fattori che modellano (o costruiscono) la personalità"* di Dan McAdams;

¹¹¹ Sherrill C., *Adapted Physical Education and Recreation: A multidisciplinary approach*, Wm. C. Brown Publishers, Dubunque IA 1976, p. 62.

- “teoria dell’autodeterminazione” di Michael Wehmeyer;
- “teoria del modello multifattoriale del concetto di sé” di Herbert Marsh.

Inoltre, altri riferimenti teorici di matrice psicologica e psicosociale, estrapolati da questa ricerca, sono riferiti alla “teoria del costruzionismo sociale” di Kenneth Gergen, Norman Denzin e Yvonna Lincoln ed al “modello ecologico dello sviluppo umano” di Urie Bronfenbrenner¹¹².

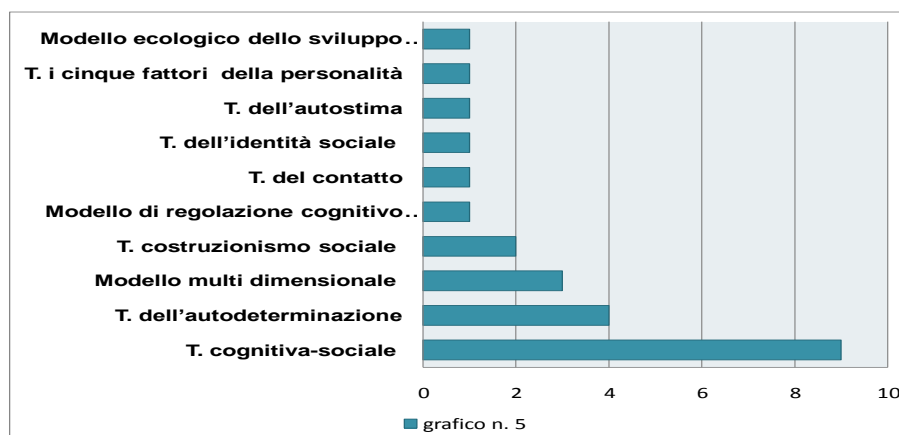


Grafico n. 5. Fonte rielaborata: Karkalets F., Emmanouil K. et al., *Research in Adapted Physical Activity on the Base of APAQ Journal* (2006-2010), in «European Journal Adapted Physical Activity», 5 (2), pp. 52-53.

Come si evince dai dati presentati, fu ampia e varia la tipologia delle teorie psicologiche e sociali a cui fecero riferimento gli studiosi dell'APA e le tra queste diverse prospettive la cornice quella maggiormente citata dagli studiosi negli articoli pubblicati sulla rivista specializzata “APAQ” fu la “teoria cognitiva-sociale” di Albert Bandura con il costrutto dell'autoefficacia percepita. Secondo Bandura, le percezioni sulla capacità di ognuno di gestire gli eventi avrebbe una decisa influenza sulle scelte, le aspirazioni, i livelli di impegno e di perseveranza nel perseguire gli scopi da raggiungere. In questo senso, la percezione della propria efficacia personale rivestirebbe un ruolo centrale per la costituzione e la conoscenza di sé e l'opportunità di interagire efficacemente con l'ambiente.

¹¹² Karkalets F., Emmanouil K. et al., *Research Trends in Adapted Physical Activity on the Base of APAQ Journal* (2006-2010), in «European Journal Adapted Physical Activity», 5 (2), pp. 52-53.

Per lo psicologo americano, «*le convinzioni di efficacia delle persone hanno un ruolo determinante nella promozione della salute. Lo stile di vita, i fattori di rischi ambientali e sociali contribuiscono in maniera determinante allo stato di salute*»¹¹³.

I temi intorno alla realizzazione della costruzione del sé (nella relazione tra l'individuo, i gruppi e il contesto ambientale), l'autostima e l'autoefficacia, furono fortemente caldeggiati dagli maggiori esponenti dell'APA nel ritenere che «*migliorare il concetto di sé dovrebbe essere uno primi, se il più importante, obiettivo dell'Attività Fisica Adattata*»¹¹⁴.

Un altro modello teorico emergente che si interfacciò con la proposta di Bandura e con altri costrutti psicologici sia legati alla personalità (di stampo umanista) che agli aspetti cognitivi (propri della psicologia sociale) fu il concetto dell'*empowerment*. Ad esempio l'*International Paralympic Sport Science Committee* definì l'*empowerment* un tema di ricerca prioritario nell'ambito della disabilità sportiva, un fattore vitale per facilitare l'integrazione delle persone disabili nel proprio ambiente di vita con la pratica agonistica. Utilizzare la pratica sportiva per favorire processi di *empowerment* fu un tema introdotto e sviluppato in maniera sistematica da Hutzler¹¹⁵, il quale coniugò questa prospettiva ai concetti di auto-efficacia e di competenza percepita; secondo il norvegese Marit Sørensen l'*empowerment* sarebbe «*un obiettivo e un processo[...] e lo sport un'arena di apprendimento ideale*»¹¹⁶. Per la maggior parte degli teorici dell'APA la natura e le funzioni del senso di efficacia, dell'*empowerment* e del concetto di autodeterminazione, costituirono un punto di partenza e di arrivo imprescindibile per favorire processi di integrazione sociale.

¹¹³ Bandura A., *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione* (tr. it.), Edizioni Erickson, Trento 1996, p. 10.

¹¹⁴ Craft D.H., Hogan P.I., *Development of Self Concept and Self Efficacy, considerations for mainstreaming*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 2, 1985, p. 321.

¹¹⁵ Hutzler Y., *The concept of empowerment in rehabilitative sports*, in Doll Tepper G., Dahms C., Doll B, Selzam H. (eds.), *Adapted physical activity*, cit., pp. 43-51. (Un insieme di strategie sociali, politiche, manageriali, psicologiche ed educative con cui le persone riorganizzano le proprie risorse personali al fine di generare un senso di controllo-potere sulla propria vita).

¹¹⁶ Sørensen M., *Integration in sport and empowerment of athletes with a disability*, in «European Bulletin of Adapted Physical Activity», 2 (2), 2003, p. 2.

Tuttavia, ricorda Reid, molti operatori concentrarono la loro opera più sul miglioramento delle abilità cinetiche (quelle abilità circoscritte al movimento e alla prestazione fisica), piuttosto che sugli altri aspetti della personalità come «*il ruolo della scelta, della libertà e dell'iniziativa personale nella pratica dell'attività fisica*»¹¹⁷.

Inoltre, sempre secondo Reid «*gli individui con disabilità avvertono il bisogno di sentire che hanno il controllo della propria vita [...] con la possibilità di scegliere, in piena libertà, le attività ricreative secondo i propri interessi*»¹¹⁸.

In conclusione, il contributo offerto dalle teorie psico-sociali consentì agli studiosi dell'*Attività Fisica Adattata* di dimostrare empiricamente due punti fermi: il primo che una regolare pratica fisica e sportiva da parte delle persone con disabilità porti a cambiamenti positivi nella personalità, tali da favorire processi di socializzazione; il secondo nel ricordare che promuovere i processi di crescita dell'autoefficacia, dell'autodeterminazione e dell'*empowerment* resta il principio primo che dovrebbe guidare il lavoro di un professionista dell'*Attività Fisica Adattata*¹¹⁹.

¹¹⁷ Reid G., *Future Directions of Inquiry in Adapted Physical Activity*, cit., p. 375; cfr. Martin J.J., *Psychosocial aspects of youth disability sport*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 23, 2006, pp. 65-77; Id., *Multidimensional self-efficacy and affect in wheelchair multidimensional basketball players*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 25 (3) 2008, pp. 1-15; Moola F.J., Faulkner G.E., Kris J., Kilburn J., *Physical Activity and Sport Participation in Youth With Congenital Heart Disease: Perceptions of Children and Parents*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 25, 2008, pp. 49-70.

¹¹⁸ Reid G., *Future Directions of Inquiry in Adapted Physical Activity*, cit., p. 376.

¹¹⁹ *Ibidem*.

1.3.2 Prospettive filosofiche

Ejgil Jespersen e Mike McNamee concordano con altri studiosi del settore nel ritenere che siano carenti gli studi filosofici ed in particolare gli approfondimenti sulle questioni etiche in campo dell'*Attività Fisica Adattata*¹²⁰.

Secondo l'analisi dei due ricercatori questa disciplina è essenzialmente assunta dagli studiosi dell'APA per esprimere orientamenti, opinioni e convinzioni personali (verso una data pratica o un modello teorico) e che «*raramente la filosofia è stata pensata come una disciplina accademica riferibile a precise correnti di pensiero o come sfida per riflettere sulla pratica professionale in APA*»¹²¹.

Questa affermazione è supportata dai risultati emersi dai precedenti grafici (n. 1, n. 2, n. 3 e n. 4) dove è visibile la mancanza della 'voce filosofia' nel quadro degli argomenti discussi sulle fonti specializzate dell'APA.

Un vuoto concettuale denunciato anche dallo studioso canadese Reid il quale, diversamente, avrebbe individuato nel dibattito filosofico una delle future tendenze necessarie per lo sviluppo dell'*Attività Fisica Adattata*: «*perché oggi ci sono pochi documenti filosofici accademici sull'Educazione Fisica Adattata e ce ne sono ancor meno sull'Attività Fisica Adattata, mentre sono inesistenti le inchieste di natura filosofica?*»¹²².

L'auspicio di un pensiero etico come filo conduttore dell'*Attività Fisica Adattata* fu successivamente raccolto da un esiguo ma crescente numero di consensi, con la presenza di diverse pubblicazioni sul binomio filosofia-sport dedicate alle persone con disabilità¹²³.

¹²⁰ La filosofia nelle Scienze dello Sport è un ambito di studi relativamente recente ed è ricondotta, solitamente, all'opera dello statunitense Paul Weiss, un professore di filosofia il quale diede un contributo pionieristico alla nascita della 'filosofia dello sport'. Per approfondimenti, si veda Weiss P., *A Philosophical Inquiry*, University Press, Southern Illinois 1969.

¹²¹ Jespersen E., McNamee M., *Ethics, dis/ability and sport*, Routledge, Oxon RN 2009, p. 7.

¹²² Reid G., *Future Directions of Inquiry in Adapted Physical Activity*, cit., p. 370.

¹²³ La riflessione filosofica nel campo dell'APA è affrontata in particolar modo dal punto di vista etico ed è orientata a riflettere sull'agire professionale degli operatori come testimoniato dagli *Standards* nn. 5 e 14 degli *Adapted Physical Education National Standards* statunitensi, in Kelly L.E., *Adapted Physical Education National Standards*, Human Kinetics Publishers, Champaign IL 2006, pp. 55-60 e 151-154.

Tra questi è il caso di ricordare quelle che presentarono come imprescindibile lo sviluppo di un ‘pensiero professionale etico’ fondamentale per accompagnare la pratica sul campo dell’*Attività Fisica Adattata* .

Ricordiamo ad esempio, il saggio scritto da Donna Goodwin e Brenda Rossow–Kimball, le quali sollecitano gli operatori dell’*APA* a riflettere sulle proprie pratiche professionali e sul valore etico del proprio lavoro (che a volte potrebbe risultare dannoso e violare i diritti e la dignità altrui).

Lo scopo delle due autrici fu quello di aprire ad un dialogo riflessivo su ciò che poteva costituire una pratica etica in *Attività Fisica Adattata*, ossia sulle teorie dell’etica, sull’etica della virtù, sull’etica della cura e sull’etica relazionale sia per gli insegnanti che per i professionisti dell’*APA*¹²⁴. Il richiamo all’etica professionale degli operatori fu un aspetto sentito anche dalla statunitense DePauw, la quale formalizzò la richiesta di inserire nei percorsi di formazione universitaria quelle discipline in grado di «abbracciare una cultura di integrità personale»¹²⁵; ovvero per la studiosa si rendeva necessario integrare il *curricula* dei futuri professionisti dell’*APA* con l’insegnamento di discipline quali la filosofia, la pedagogia generale e la legislazione sui diritti dell’uomo. Di notevole interesse sul tema l’articolo di Carla Filomena Silva e David Howe nel quale i due studiosi affrontano il discorso sull’etica nella professione dell’*APA* secondo le linee illustrate nel *Capabilities Approach* di Martha Nussbaum¹²⁶.

Di fatto, la necessità di una riflessione filosofica nei percorsi di formazione dei operatori dell’*APA* fu un concetto ribadito anche durante il 18° Simposio Internazionale di *Attività Fisica Adattata (ISAPA)* che si tenne a Parigi nel 2011. In quell’occasione, il presidente dell’*IFAPA* Claire Boursier, attualmente in carica, sancì la necessità che l’*APA* si occupasse di fondare la sua pratica sulla filosofia umanista (basata sull’etica) e sui diritti umani.

¹²⁴ Goodwin D.L., Rossow Kimball B., *Thinking Ethically About Professional Practice in Adapted Physical Activity*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 29, 2012, pp. 295-296.

¹²⁵ DePauw K.P., *Ethics, professional expectations, and graduate education: Advancing research in kinesiology*, in «E-Journal of Quest», 61, 2009, p. 54.

¹²⁶ Silva F.C., Howe D., *Difference, adapted physical activity and human development: potential contribution of capabilities approach*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 29, 2012, pp. 25-43.

Nell'Attività Fisica Adattata, scrive Boursiers, l'etica deve essere posta in primo piano «[...] e quando non lo è ce ne dobbiamo seriamente preoccupare»¹²⁷.

Tuttavia, oltre al richiamo all'etica, emerse un'altra tendenza filosofica da parte degli operatori del settore; un diverso approccio che prese in esame la filosofia fenomenologia e su questo argomento, Jespersen e McNamee fecero notare come mentre venivano totalmente ignorati gli aspetti teorici e concettuali del pensiero filosofico, l'interesse per la fenomenologia fosse in forte crescita specialmente nell'ambito sportivo. La fenomenologia fu la modalità di ricerca più utilizzata, un *trend* che qualche studioso definì «euristico» ossia, che prescindeva dalle intuizioni filosofiche proprie della fenomenologia¹²⁸.

Di diverso parere il norvegese Øyvind Standal, il quale giustificò questo *trend* col fatto che negli ultimi tempi, molti ricercatori dell'Attività Fisica Adattata avessero impiegato metodi di ricerca qualitativa affini alla fenomenologia e, per questo motivo, «la stessa diventò un concetto abbastanza familiare per i ricercatori dell'APA»¹²⁹.

Maureen Connolly, fu la prima studiosa ad utilizzare la fenomenologia come criterio interpretativo nei suoi lavori implementati all'interno dell'istituzione scolastica, in particolare con gli insegnanti di Educazione Fisica e con i loro studenti e con la conduzione di ricerche qualitative esplorò le pratiche e le metodologie dell'Educazione Fisica Adatta a scuola¹³⁰.

Su un altro versante, altri due studiosi, Standal e Liv Hemmestad, dibatterono sul concetto aristotelico di *phronesis* per sollecitare gli operatori a riflettere sui diversi ruoli di *leadership* rivestiti nell'Attività Fisica Adattata, come ad esempio il *coaching*, gli istruttori e gli allenatori¹³¹.

¹²⁷ La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, *Sport et handicap: les Activités physiques adaptées (APA)*, in «INSHEA SURESNES», 58, 2012, p. 7.

¹²⁸ Jespersen E., McNamee M., *Ethics, dis/ability and sport*, cit., p. 8.

¹²⁹ Standal Ø.F., *Phenomenology and Adapted Physical Activity: Philosophy and Professional Practice*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 31, 2014, p. 35.

¹³⁰ Cfr. Connolly M., *Practicum experiences and journal writing in adapted physical education: Implications for teacher education*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 11, 1994, pp. 306-328; Connolly M., *Phenomenology, physical education, and special population*, in «Human Studies», 18, 1995, pp. 25-40.

¹³¹ Standal Ø.F., Hemmestad L.B., *Becoming a good coach: Coaching and phronetic*, in Hardman A.R., Carwyn J. (eds.), *The ethics of sports coaching*, Routledge, New York NY 2010, pp. 45-55.

Nella seconda metà degli anni Novanta con lo sviluppo degli *Apens* statunitensi e in particolare dello *standard* numero quindici, l'aspetto etico verrà affrontato in maniera sistematica dagli esperti in *APA*.

In conclusione, alla luce di quanto presentato da questi illustri studiosi, sul tema dell'utilizzo della disciplina filosofica negli ambiti di formazione e nelle metodologie applicative in ambito sportivo e delle pratica fisica dedicata alla persone con disabilità, si possono evincere tre aspetti di criticità: il primo riguardo la necessità di riconoscere alla riflessione filosofia un ruolo prioritario all'interno del percorso di formazione degli insegnanti ed operatori in *APA*; in secondo luogo, l'urgenza e l'emergenza di sensibilizzare gli operatori verso una pratica professionale intenzionale, guidata da criteri di riflessione che non possono non avere una dimensione anche filosofica, per favorire spunti di consapevolezza sull'utilizzo delle metodologie ed infine l'importanza di approfondire maggiormente questo filone di studi per accrescere la sensibilità degli operari ad un agire 'più etico' nell'implementazione di attività fisiche per persone con disabilità.

1.3.3 Prospettive pedagogiche

La disamina sulla prospettiva pedagogica¹³² dell'APA prende avvio da una premessa che riconduce il discorso al significato contenuto nell'espressione 'Attività Fisica Adattata' ed, in particolare, all'azione di Ernst Kiphard, uno dei più autorevoli studiosi europei di psicomotricità. Egli tradusse il termine *Attività Fisica Adatta* con il termine *Motor Pedagogy* (educare attraverso il movimento) e nei primi anni Ottanta propose, nell'ambito delle Scienze dello Sport, una teoria pedagogica sull'adattamento per le persone con disabilità¹³³. L'iniziativa di Kiphard produsse due importanti conseguenze sul piano pedagogico all'interno dell'APA: legò indissolubilmente la parola 'pedagogia' alla scienza che studia il movimento umano e, quindi, alla kinesiologia e decretò il concetto di adattamento come la base epistemologica di natura pedagogica su cui costituire le fondamenta teoriche dell'*Attività Fisica Adattata*. All'idea di una pedagogia come scienza del movimento umano aderì Richard Tinning, uno dei più autorevoli studiosi della pedagogia nel campo motorio e nelle sue numerose opere relazionò sulla relazione esistente tra la pedagogia e la kinesiologia: «*la pedagogia è un termine onnipresente nel campo della kinesiologia[...]ed è ormai saldamente affermata come sotto-disciplina accademica della kinesiologia*»¹³⁴. Egli sottolineò le possibili forme di applicazione pratica della pedagogia in campo fisico-motorio.

¹³² Il termine pedagogia nel mondo anglosassone afferisce ad una dimensione non solo teorica ma anche operativa e didattica. Del resto, l'approccio della *philosophy of education* richiama la convinzione che l'insegnamento debba essere inteso essenzialmente come 'organizzazione di situazioni di apprendimento' e pertanto sia necessario sviluppare un'epistemologia della pratica professionale. Secondo Marguerite Altet la professionalità si costruisce nell'esperienza e nella pratica sul campo perché sono i 'saperi della pratica' che determinano una distinzione tra l'insegnante principiante e l'insegnante esperto, in Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando Editore, Roma 2006, pp. 41-42.

¹³³ Kiphard E.J., *Comment on Adapted Physical Activity and Terminology and Concepts*, in Doll-Tepper G., Dahms C., Doll B., von Selzam H. (eds.), *Adapted physical activity*, cit., p. 12.

¹³⁴ Tinning R., *Pedagogy, Sport Pedagogy and the Field of kinesiology*, in «Quest», 60, 2008, pp. 405 e 412.

In particolare egli approfondì come questa disciplina potesse orientare i diversi stili di insegnamento e apprendimento in campo educativo formale¹³⁵.

Questo approccio portò lo studioso a coniare un nuovo termine che gli consentisse di rappresentare l'uso delle teorie pedagogiche all'interno di un contenuto pratico e applicativo (proprio delle scienze del movimento) ossia della kinesiologia ed infatti l'espressione 'pedagogia applicata', rappresentò quell'insieme di teorie pedagogiche in grado di trasmettere conoscenze pratiche attraverso 'il fare' in campo motorio e sportivo.

Di particolare interesse sottolineare che all'interno della pedagogia applicata furono fatte convogliate anche le sotto-discipline della kinesiologia: la biomeccanica, il controllo motorio, lo sviluppo e l'apprendimento motorio, la sociologia dello sport, la fisiologia del movimento e la psicologia dello sport¹³⁶.

Questa concettualizzazione della pedagogia abbinata allo studio del movimento si consolidò radicalmente nella cultura europea tanto che nei percorsi di formazione universitaria per insegnanti di Educazione Fisica essa fu costantemente abbinata allo sport. Fu in questa prospettiva che venne coniata l'espressione *Sport Pedagogy* (pedagogia dello sport) prima in Europa e poi nel resto del mondo¹³⁷.

Nel frattempo, la seconda ipotesi di Kiphard, vide il concetto di adattamento assunto come costruito pedagogico su cui costituire le fondamenta teoriche dell'*Attività Fisica Adattata*, un'ipotesi molto cara a Sherrill.

Infatti fu la stessa Sherrill che durante la nona edizione dell'*ISAPA*, tenutasi in Giappone, coniò l'espressione «*Adaptation or Grand Theory*»¹³⁸.

In quell'occasione presentò la sua ipotesi di teoria dell'adattamento, una 'meta disciplina o meta paradigma' di matrice pedagogica entro cui raggruppare le conoscenze di base dell'*Attività Fisica Adattata*.

¹³⁵ Id., *Pedagogy and Human Movement: Theory, Practice, Research*, Routledge, London 2010, pp. 25-41.

¹³⁶ Id., *Pedagogy, Sport Pedagogy and the Field of kinesiology*, cit., p. 418.

¹³⁷ Bain L., *Sport Pedagogy*, in Massengale J.D., Swanson J.D., *The history of exercise and sport science*, cit., pp. 15-37.

¹³⁸ Sherrill C., *Adaptation theory: The essence of our and discipline*, in Morisbak I., Jorgensen P.E. (eds.), *Quality of life through adapted physical activity and sport-a lifespan concept*, conference proceedings (10 ed.), International symposium APA, Oslo-Beitostolen, Norway 1995, p. 40.

L'adattamento, proprio in quell'occasione, venne definito un mezzo indispensabile per intervenire sul contesto ambientale (modificandolo) e facilitare l'accesso alla pratica dell'attività fisica da parte delle persone con difficoltà psicomotorie¹³⁹.

In questo senso, per la statunitense «*la teoria pedagogica dell'adattamento enfatizza l'integrazione delle conoscenze sulle differenze individuali e introduce il fattore ambientale nel concetto di adattamento*»¹⁴⁰.

Per sottolineare questa visione del costrutto pedagogico o meglio per evidenziarne la dimensione operativa/didattica dell'adattamento, si originò il seguente assunto: per favorire l'integrazione sociale delle persone con 'bisogni speciali' è necessario che tutte le figure professionali coinvolte mettano in atto cambiamenti rispetto ai propri atteggiamenti, alle proprie competenze, convinzioni e alle proprie azioni, per aprirsi a nuovi modi di progettare e di fare l'*Attività Fisica Adattata*. (È stato qui più volte sottolineato che Sherrill rifiutò le etichette di disabile, menomato e *handicappato* a favore di termini quali differenze individuali e successivamente di persone con bisogni speciali). Quindi, l'ipotesi pedagogica dell'adattamento si sviluppò «*sulla convinzione che tutte le persone possono imparare e trarre beneficio da un'attività fisica se gli insegnanti e gli allenatori sono in grado di favorire degli adattamenti*»¹⁴¹. In questa direzione, l'educazione dovrebbe promuovere «*l'accesso all'Educazione Fisica e allo Sport come un diritto umano fondamentale di ogni individuo, anche della persona con disabilità*»¹⁴². Fu chiaro, il monito intendeva rivolgersi a tutti gli attori dell'attività fisica-motoria alla luce di un possibile cambiamento: gli insegnanti, i genitori gli studenti, gli adulti, gli anziani, le persone con disabilità, gli allenatori, i volontari, etc., allo scopo di rendere ognuno protagonista consapevole dei propri cambiamenti nei *setting* dell'attività fisica dell'Educazione Fisica, della ricreazione, dello sport e della psicomotricità.

¹³⁹ Kiphard E., *Adapted physical education in Germany*, in Eason R., Smith T., Caron F. (eds.), *Adapted physical activity: From theory to application*, cit., pp. 25-32.

¹⁴⁰ Sherrill C., *Adapted Physical Activity Pedagogy: Principles, Practices and Creativity*, in Yabe K., Kusano K., Nakata H. (eds.), *Adapted Physical Activity: Health and Fitness*, cit., pp. 14-15.

¹⁴¹ *Ivi*, p. 15.

¹⁴² *Ibidem*.

In particolare, secondo la statunitense Sherrill, i professionisti dell'APA (gli insegnanti, gli allenatori, i *coaching*, i *counsellor*, gli istruttori, etc.) avrebbero dovuto essere in grado di applicare le conoscenze pedagogiche nel progettare e nell'adattare, intenzionalmente, i programmi e i contesti di pratica.

Tutto questo mediante il supporto di discipline scientifiche quali la kinesiologia, la biomeccanica, la fisiologia, con una buona dose di pensiero creativo e una discreta capacità di *problem solving*¹⁴³.

Da questa prima analisi si può affermare che nel campo dell'APA, alla voce 'pedagogia' corrisponderebbe (sempre) una complessa rete di sotto discipline abbinate alla teoria del movimento umano altrimenti detta kinesiologia.

Si tratta di un'affermazione supportata scientificamente da due ricerche condotte dalla stessa Sherrill in collaborazione con John O'Connor, Ronald French e Garth Babcock i quali, a seguito di un'indagine 'bibliometrica'¹⁴⁴ sulle fonti dell'APA, conclusero col dire «[...] *la pedagogia sembra avere la più grande massa critica di contenuti rispetto alle altre discipline dell'APA*»¹⁴⁵.

Questa indagine statistica evidenziò che alla pedagogia afferiva un ampio campo di contenuti concettuali, dalle pratiche educative, ai programmi rieducativi, dalle politiche educative agli obiettivi e agli esiti educativi, dalla valutazione alla classificazione delle disabilità.

Quindi in questa cornice concettuale la pedagogia richiama un termine polisemico che comprende numerose aree, dall'insegnamento al *coaching*, dal *curriculum* scolastico all'istruzione e alla formazione dei futuri insegnanti.

Inoltre, ad alimentare la natura multifattoriale riconosciuta alla pedagogia, il *National Association for Physical Education in Higher Education (NAPEHE)* classificò questa disciplina come sotto-disciplina dell'Esercizio Fisico e della Scienza dello Sport¹⁴⁶.

¹⁴³ *Ivi*, p. 18.

¹⁴⁴ Cfr. O'Connor J., French R., Sherrill C., Babcock G., *Scholarly productivity in adapted physical activity pedagogy: A bibliometric analysis*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 18, 2001, p. 435; O'Connor J., French R., Sherrill C., *Information Retrieval and pedagogy in adapted Physical Activity*, in «Perceptual and Motor Skill», 92 (3), 2001, pp. 937-940.

¹⁴⁵ O'Connor J., French R., Sherrill C., Babcock G., *Scholarly productivity in adapted physical activity pedagogy*, cit., p. 438.

¹⁴⁶ Massengale J.D., Swanson J.D., *The history of exercise and sport science*, cit., p. XIII.

È evidente che la dimensione culturale in cui si colloca questa ‘prospettiva pedagogica’ è di chiara matrice comportamentista, ossia basata sul comportamento osservabile e misurabile dall'esterno che nega al contempo l'esistenza di una coscienza e dei processi mentali.

A testimonianza di questa valenza polisemica e diversificata, le due ricerche di seguito presentate (si vedano i grafici nn. 6 e 7), evidenziano come il discorso pedagogico venisse affrontato indifferentemente da riviste specializzate e non appartenenti ad ambiti disciplinari anche molto diversificati tra loro.

Tra queste troviamo:

- “APAQ e Palaestra” (organi d'informazione altamente specializzati sull'*Attività Fisica Adattata*);
- “Clinical Kinesiology, Physical Activity and Exercise, Perceptual and Motor Skill e Journal of Physical Education” (a capo alle Scienze dello Sport e dell'Esercizio Fisico);
- “Physician and Sport medicine, Medicine Science and Sport Exercise e Sport Medicine e Sport Psychologist” (per il ramo della medicina dello sport).

In particolare, nel grafico n. 7, viene presentata la ricerca di O'Connor, French e Sherrill che registra la statistica degli articoli di pedagogia pubblicati inerenti all'*Attività Fisica Adattata* e disponibili in quattro *database* internazionali:

- Education Resource Information Center* (ERIC); (banca dati per l'ambito educativo)
- Medical Literature Analysis and Retrieval System Online “MEDLINE”* (banca dati per l'ambito medico);
- SPORTdiscus* (banca dati per le scienze dello sport, per la psicologia del movimento e per la medicina dello sport);
- OCLC ArticleFirst* (banca dati per la scienza, la tecnologia, la medicina, le scienze sociali, gli studi umanistici e la cultura popolare).

Di seguito, il numero degli articoli pubblicati sulle diverse riviste citate e relative alla pedagogia nel settore dell'*Attività Fisica Adattata*.

In tal senso, la prospettiva pedagogica a sostegno dell'*Attività Fisica Adattata* fu strettamente ancorata alle discipline legate alla kinesiologia ed interconnesse alle Scienze dello Sport.

Dunque, i modelli teorici che concorsero a definirla, afferirono dall'ambito educativo tanto quanto da quello della riabilitativo e della kinesiologia come si avrà modo di leggere nei grafici di seguito presentati (si vedano i grafici nn. 7 e 8).

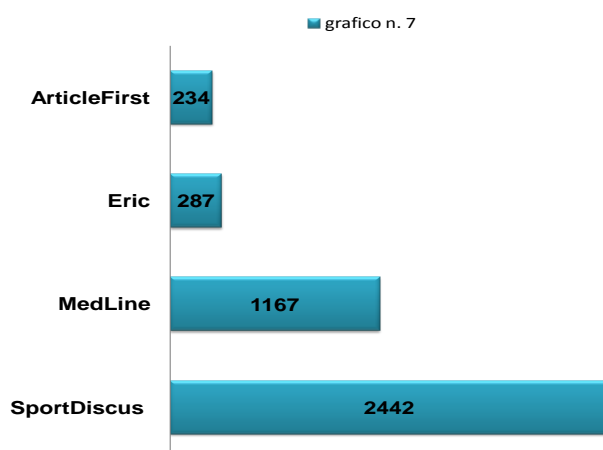
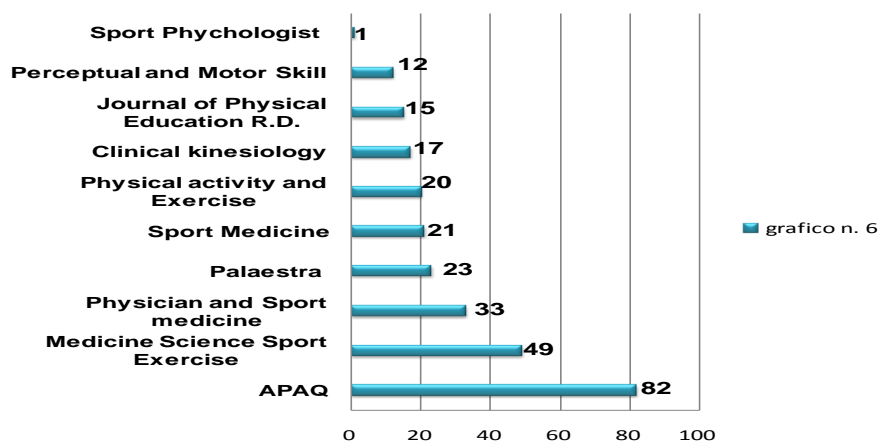


Grafico n. 6. Fonte rielaborata: O'Connor J., French R., Sherrill C., Babcock G., *Scholarly productivity in adapted physical activity pedagogy: A bibliometric analysis*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 18, 2001, p. 445.

Grafico n. 7. Fonte rielaborata: O'Connor J., French R., Sherrill C., *Information Retrieval and pedagogy in adapted Physical Activity*, in «Perceptual and Motor Skills», 92 (3), p. 939.

Invece la seconda, sostenuta da Reid per il quale «[...] l'APA è un campo di studi professionale costituito da un corpo interdisciplinare di conoscenze di base, e che per questo motivo non è possibile considerarla una disciplina a se stante»¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Reid G., Stanish H., *Professional and Disciplinary Status of Adapted Physical Activity*, cit., p. 213.

Tuttavia, a tutt'oggi, permane la difficoltà di definire con chiarezza che cosa sia l'APA, a chi siano diretti i suoi interventi e quali siano le migliori prassi metodologiche applicative.

Questa difficoltà nasce dal fatto, secondo l'analisi di Jean Paul Genolini, che l'*Attività Fisica Adattata* esprime un concetto pluralista e si presenta come un paradosso costituito da una parola ed un fenomeno ben compreso da tutti gli esperti del settore ma che nessuno riesce a descrivere a definire correttamente e in maniera univoca. Secondo lo studioso, il concetto apparterebbe alla categoria delle parole pratiche che consentono contestualmente di individuare un'interpretazione pedagogica, istituzionale, metodologica di servizi e di attività rivolte a persone con disabilità ovvero, un settore d'intervento specializzato e al contempo una disciplina scientifica.

Alla luce di queste indicazioni è possibile fare una considerazione e cioè che agli studiosi della disciplina servirebbe, probabilmente, acquisire una maggiore e precisa consapevolezza dell'antropologia pedagogica di riferimento che alimenta le metodologie educative e didattiche dell'APA.

1.4 Quali obiettivi e destinatari per l'Attività Fisica Adattata?

Secondo Roy Shephard i numerosi progressi che si susseguirono nel campo dell'APA «[...] furono il risultato di una vigorosa applicazione del metodo scientifico»¹⁴⁸.

Tuttavia, come già ampiamente evidenziato, le conoscenze di base e le prospettive teoriche a supporto dell'Attività Fisica Adattata furono molteplici, in continua evoluzione, strettamente correlate tra loro e variabili in relazione alla cultura e al contesto specifico. Tale complessità si ripresentò nel tentativo di classificare, in maniera uniforme, a quale «target della popolazione fosse rivolta l'Adapted Physical Activity»¹⁴⁹ e, di conseguenza, fu necessario declinare obiettivi diversi in relazione ai bisogni e alle aspettative emergenti dalle varie tipologie di popolazione. Diversamente, la maggioranza degli studiosi concordò che la finalità dell'APA fosse quella di riconoscere e risolvere i problemi psicomotori legati alle differenze individuali e quindi, di sostenere, per tutti, uno stile di vita sano, attivo per il raggiungimento del massimo benessere. In questo caso, alcuni illustri studiosi del settore classificarono i destinatari della pratica fisica adattata secondo due sezioni di intervento, ben distinti tra loro, «quelli categoriali e non categoriali»¹⁵⁰ ossia, i primi furono riservati a settori specifici della popolazione (ad esempio: i disabili, gli handicappati, i menomanti etc.); mentre i secondi furono attenzionati a coloro che non rientravano nelle categorie sopra citate.

Come sostenne Sherrill gli approcci *categoriali* furono quelli che utilizzarono le categorie di *handicap*, disabilità e menomazione come base per le definizioni, i contenuti dei corsi e dei libri di testo, mentre gli approcci *non categoriali* furono quelli che inclusero tutte le condizioni alternative, con qualsiasi situazione personale si presentasse, anche in via temporanea, con difficoltà psicomotorie¹⁵¹.

¹⁴⁸ Shephard R.J., *Postmodernism and Adapted Physical Activity: A New Gnostic Heresy?*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 16, 1999, p. 342.

¹⁴⁹ Hutzler Y., Sherrill C., *Defining Adapted Physical Activity International Perspectives*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 24, 2007, p. 9.

¹⁵⁰ *Ibidem*.

¹⁵¹ *Ivi*, p. 10.

Numerosi esponenti dell'APA e dell'IFAPA furono concordi nel ritenere che il *target* della popolazione a cui era indirizzata l'*Attività Fisica Adattata* fosse descritto nel documento dell'ICF¹⁵² che non si limitò a fornire una classificazione delle persone come categorie (ad esempio di disabili) ma le contestualizzò in relazione allo stato di salute individuale (interno al soggetto) e alle variabili contestuali (esterne al soggetto). La salute perciò non può più essere separata dal contesto o dall'ambiente in cui la persona vive. perché salute ed ambiente sono interagenti. Pertanto, il quadro concettuale offerto dall'ICF rappresentò una svolta culturale importante per quel che riguardava la valutazione dello stato di salute della persona con disabilità, fino allora considerata un problema individuale, perché fornì una visione prospettica in cui oltre alle componenti interne alla persona sono prese in considerazione anche quelle esterne o ambientali.

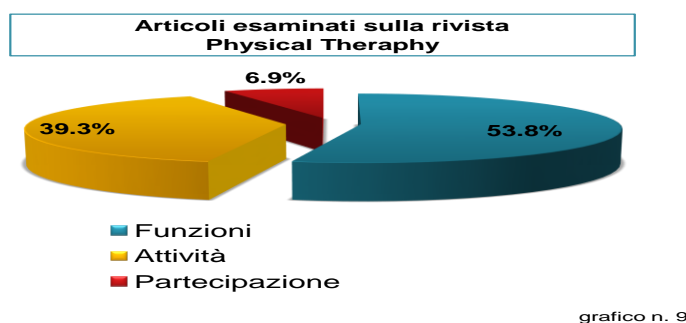
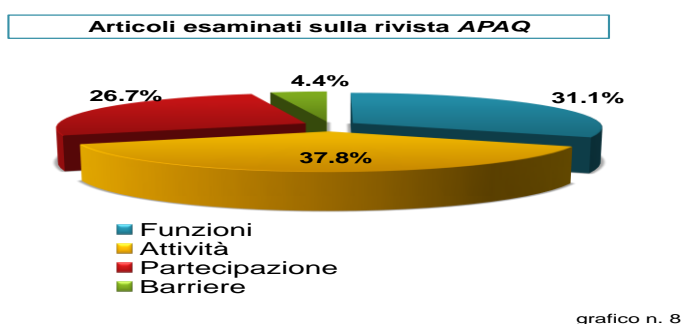
In questo caso, le finalità e gli obiettivi dell'*Attività Fisica Adattata* si inserirono in modo coerente nella logica promossa da questo documento. che racchiude tutti gli aspetti in ordine alla salute umana ed alcune componenti del benessere rilevanti per la salute e che sono descritti come domini. Tra questi troviamo: il dominio delle “funzioni e strutture del corpo”; delle “attività e partecipazione”; il dominio dei “fattori contestuali” e dei “fattori personali”.

Il più convinto assertore della necessità che gli operatori dell'APA utilizzassero i parametri contenuti nell'ICF, per definire gli obiettivi e i contenuti dell'*Attività Fisica*, fu Hutzler il quale, con una ricerca di tipo quantitativo, portò alla luce in che misura questi domini fossero stati oggetto di studi da parte dei ricercatori. Nello specifico lo studioso indagò i fattori interni ed esterni alla persona in relazione alle barriere, alle attività, alla partecipazione e alle funzioni nell'*Attività Fisica Adattata* tali da rendere difficile se non impossibile la pratica fisica e sportiva alle persone con disabilità. Per condurre questa ricerca egli si avvale di uno studio comparato di alcuni articoli pubblicati sulla rivista “APAQ” (dal 1995 al 2005) e di altri articoli editi sulla rivista “Physical Therapy” (PT) (dal 2001 al 2006).

¹⁵² O.M.S. Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute* (tr. it.), Edizioni Erickson, Trento 2002.

I dati visibili nei grafici nn. 8 e 9 mettono in evidenza che, poco meno del 38% degli studiosi dell'APA, ha argomentato intorno alla componente relativa all'attività (o svolgimento di un compito) mentre il 31% si è dedicato al dominio relativo alle funzioni e alla struttura corporea; il 27% circa ha trattato la partecipazione sociale mentre solo il 4% ha affrontato la tematica relativa alle barriere psicologiche e o ambientali.

Questi risultati dimostrano che le tematiche di interesse intorno al tema dell'implementazione dell'ICF in campo dell'APA sono vaste e approfondite.



Fonte: Hutzler Y., *President Message, IFAPA*, in «IFAPA Newsletter Fédération Internationale de l'Activité Physique Adaptée/International Federation of Adapted Physical Activity», 16 (1), 2008, p.3. Reperibile sul sito http://ifapa.media4u.co.il/imgs/uploads/Newsletter/IFAPA%2016-1_Newslet.pdf

Come osservò lo stesso Hutzler gli orientamenti individuati dagli esperti dell'Attività Fisica Adattata focalizzarono l'attenzione verso tutte le componenti riguardanti il funzionamento della salute e della disabilità, non privilegiando un'area in particolare. Ad esempio, è possibile dire l'opposto riguardo agli articoli pubblicati dagli esperti della terapia fisica su "Physical Therapy" che, al contrario, centrarono l'attenzione verso ad obiettivi relativi al dominio della funzione e della struttura corporea.

Hutzler definì il protocollo della sua ricerca e precisò che rispetto al dominio sulle limitazioni nello svolgimento di attività, vennero individuati solo quegli articoli che argomentavano sul miglioramento delle prestazioni o *performance* in attività socialmente qualificate grazie alla pratica fisica e sportiva. Mentre, per l'aspetto riguardante la restrizione nella partecipazione ad attività socialmente adeguate vennero presi in considerazione quegli scritti che contenevano proposte teoriche e pratiche di integrazione sociale attraverso la pratica dell'*Attività Fisica Adattata*¹⁵³. Altri studiosi dell'APA condivisero con Hutzler l'idea che l'*ICF*, oltre ad offrire a tutti gli operatori sanitari e non l'opportunità di utilizzare un linguaggio comune, rappresentasse, uno strumento valido ed efficace per strutturare un intervento mirato che «[...] nello stesso tempo consentisse di rendere il campo dell'APA concreto, visibile ed accettabile»¹⁵⁴.

Lo studioso James Rimmer precisò, al riguardo, che la conoscenza di quelle che sono o potrebbero essere le potenziali barriere e i possibili facilitatori ambientali percepiti da una persona con disabilità, fornirebbero ai professionisti dell'APA la giusta direzione per promuovere reali processi di socializzazione¹⁵⁵. Perciò sia i fattori individuali (riferibili ai *deficit* fisici, alle abilità funzionali di tipo cognitivo e percettivo, al controllo motorio, alla forza muscolare, etc.) che ambientali (riferiti alle barriere ed ai supporti) potrebbero limitare o impedire la pratica fisica (ad esempio quando l'altezza della rete di pallavolo è posta troppo in alto per un praticante della pallavolo costretto sulla sedia a rotelle)¹⁵⁶.

Vista l'importanza di questo specifico aspetto, per la diffusione dell'APA a livello internazionale, si è ritenuto interessante riportare nella tabella n. 1, una sintesi degli orientamenti europei e statunitensi rispetto all'utilizzo del quadro concettuale dell'*ICF* nei programmi dell'*Attività Fisica Adattata*.

¹⁵³ Hutzler Y., *President Message, IFAPA*, in «IFAPA Newsletter Fédération Internationale de l'Activité Physique Adaptée/International Federation of Adapted Physical Activity», 16 (1), 2008, pp. 3-4.

¹⁵⁴ Id., *Adapted physical activity and Sport Rehabilitation*, International Encyclopedia 2008. Reperibile sul sito: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/12/consumer/>

¹⁵⁵ Rimmer J.H., Riley B., Wang E., Rauworth W.E., Jurkowski J., *Physical Activity Participation Among Persons with Disabilities Barriers and Facilitators*, in «American Journal of Preventive Medicine», 26 (5), 2004, pp. 419-425.

¹⁵⁶ Hutzler Y., *A systematic ecological model for adapting physical activities: Theoretical foundations and practical examples*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 24, 2007, p. 290.

<i>ICF</i> Categorie	Significato per i partecipanti	Pratiche in <i>APA</i>	Tipologie di servizi forniti in Usa e in Europa
Struttura del Corpo	Avere una 'buona' condizione fisica di base e un aspetto accettabile	Impedire il deterioramento, potenziare o migliorare	Lo specialista in <i>APA</i> pone l'enfasi sulla riabilitazione (in prospettiva europea)
Funzione del corpo	Essere in grado di eseguire una <i>performance</i>	Prevenire forme di deterioramento e incrementare lo sviluppo corporeo	Lo specialista <i>APA</i> nella prospettiva europea pone l'accento sulla riabilitazione, mentre in quella statunitense sul <i>fitness</i>
Attività/ prestazioni, correlate all'attività fisica	Eseguire compiti significativi	Insegnare, allenare e condurre	Lo specialista in <i>APA</i> è insegnante; un istruttore, un allenatore, ciascuno con una conoscenza settoriale specialistica; l'accento è posto sulla formazione, sulla ricreazione e sullo sport
La partecipazione in attività fisica per divertirsi	Essere accettati come parte di un gruppo di riferimento	Educare, riflettere e favorire <i>Empowerment</i>	Lo specialista <i>APA</i> può essere un insegnante di Educazione Fisica; un assistente sociale; uno psicologo. Attenzione all'educazione in ambito scolastico ed extrascolastico
Eliminazione delle barriere per il raggiungimento degli obiettivi	Non avere restrizioni o opposizioni alla partecipazione all'Attività Fisica (Equità)	Facilitare l'accesso ai luoghi dell' <i>APA</i> e prevenire possibili difficoltà ambientali	Praticare l' <i>APA</i> a vari livelli supportati dalla comunità di volontari e l'assistente sociale

Tabella n. 1. Fonte rielaborata: Hutzler Y., Sherrill C., *Defining Adapted Physical Activity: International Perspectives*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 24, 2007, p. 12.

Partendo dall'analisi di questi dati molti esponenti dell'*APA* si interrogarono su chi siano 'i veri' destinatari dell'*Attività Fisica Adattata* ed alcuni di loro presero in esame la letteratura specialistica esistente per indagare questo preciso aspetto.

Quali erano dunque le tipologie di soggetti di maggiore interesse per l'APA? (dati visibili nei grafici nn. 10 e 11).

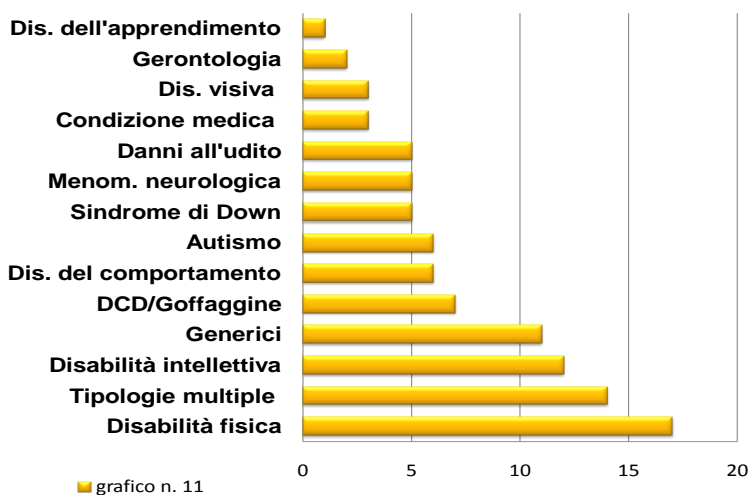
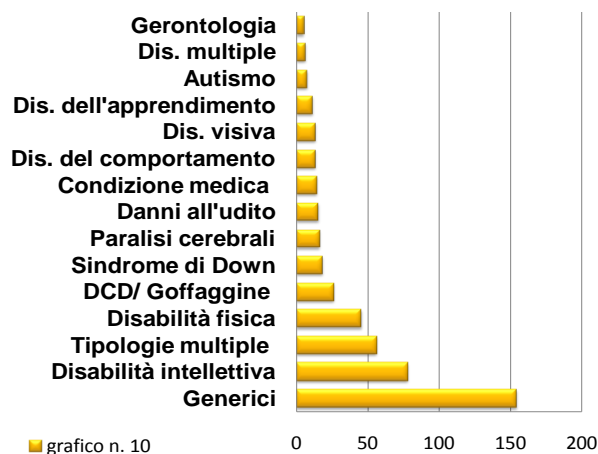


Grafico n. 10. Fonte rielaborata: Reid G., Stanish H., *Professional and disciplinary status of adapted physical activity*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 20, 2003, p. 218.

Grafico n. 11. Fonte rielaborata: Karkaletsis F., Emmanouil K. et al., *Research in Adapted Physical Activity on the Base of APAQ Journal (2006-2010)*, in «European Journal Adapted Physical Activity», 5 (2), pp. 49-50.

Ad esempio, il confronto tra questi due grafici mostra che negli ultimi trent'anni, gli studi sono stati indirizzati per il 43% sulle disabilità generiche, il 23% sulle disabilità intellettive, il 18% sulle disabilità multiple ed infine, il 16% sulle disabilità fisiche.

Con la voce ‘disabilità generiche’, alcuni autori, intesero tutti quei *deficit* riconosciuti come invalidanti, anche temporaneamente, che senza una descrizione all’interno del documento dell’*ICF* come, ad esempio, le cardiopatie, i casi di obesità, di anoressia, le persone a rischio, casi di osteoporosi, di tubercolosi, delle sindromi da immune deficienza¹⁵⁷. Mentre, con la voce altri, furono compresi parte di quei soggetti affetti da disturbi respiratori ostruttivi, i diabetici non insulino dipendenti, i soggetti affetti da disturbi psicomotori da fatica cronica, i tossicomani ed i soggetti socialmente esclusi.

David Porretta e Carlos Cervantes condussero un’interessante ricerca per conoscere quale fosse il *target* di popolazione dedito alla pratica dell’attività fisica e sportiva, oggetto di studi, con l’utilizzo di due banche dati internazionali: *PubMed* e *SPORTDiscus*.

Le categorie di riferimento furono tratte dalla normativa statunitense *Individuals with Disabilities Educational Improvement Act (IDEIA)* del 2004; in questa classificazione sono collocati coloro che presentano patologie quali: l’autismo, la cecità e la sordità, le menomazioni dell’udito, il ritardo mentale, i danni ortopedici, i disturbi del linguaggio e della parola, le menomazioni visive, i disturbi emotivi, i disturbi dell’apprendimento, le disabilità multiple, le lesioni cerebrali traumatiche, la sordità ed altri danni alla salute¹⁵⁸.

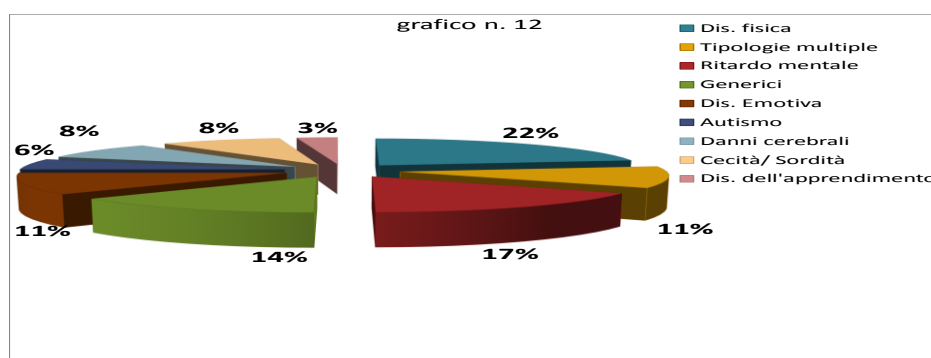


Grafico n. 12. Fonte rielaborata: Porretta D.L., Cervantes C.M., *Physical Activity Measurement Among Individuals With Disabilities: A Literature Review*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 27, 2010, pp. 176-183.

¹⁵⁷ O'Connor J., French R., Sherill C., *Information Retrieval and pedagogy in adapted Physical Activity*, in «Perceptual and Motor Skills», 92 (3), 2001, p. 939.

¹⁵⁸ Porretta D.L., Cervantes C.M., *Physical Activity Measurement Among Individuals With Disabilities: A Literature Review*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 27, 2010, p. 176.

I dati emersi dal grafico n. 12, dei 115 articoli inerenti il tema della disabilità e dell'*Attività Fisica Adattata*, evidenziano che il 22% è relativo alla disabilità fisica e alle tipologie multiple; il 17% al ritardo mentale; 14% alle disabilità generiche; l'11% alle disabilità multiple; il 6% all'autismo; ed infine il 3% ai disturbi dell'apprendimento.

Possiamo affermare che gli interventi dell'*Attività Fisica Adattata* si rivolsero a molte tipologie di soggetti tra cui gli anziani autosufficienti e non, i bambini e gli alunni con disabilità all'interno del percorso educativo formale e nell'ambito extra scolastico, le persone con disabilità fisiche, psichiche, intellettive e sensoriali, i giovani con disagi sociali, i tossicodipendenti, i detenuti, le persone affette da malattie organiche, metaboliche e neuropsichiatriche (come l'asma, il diabete, l'obesità, l'anoressia, la bulimia, ecc.), le persone in situazioni di recupero riabilitativo e post riabilitativo, con la possibilità di estendere l'intervento ai degenti in strutture ospedaliere ed a tutti coloro che presentavano difficoltà di controllo posturale e motorio¹⁵⁹.

In conclusione, l'APA può essere considerata una disciplina accademica ed una professione attenta alle differenze individuali piuttosto che alle popolazioni classificate come disabili o speciali perché «[...] molti individui appartenenti alla cosiddetta "popolazione normale" presentano problemi psicomotori che costituiscono un ostacolo per lo svolgimento della pratica fisica e sportiva»¹⁶⁰.

La finalità è quella di promuovere processi di socializzazione con l'adozione di metodologie e strategie mirate ad adattare ed individualizzare la pratica dell'attività fisica; per Herman Van Coppenolle questo significò «*tenere a mente che l'APA può rispondere in modo pertinente ai diritti delle persone con disabilità nell'esercizio del diritto all'educazione, all'equità e alla partecipazione sociale*»¹⁶¹. Il concetto è ripreso da Hutzler quando sottolinea, ad esempio, la differenza sostanziale tra le attività professionali e le metodologie dell'APA e le terapie fisiche riabilitative e le metodologie occupazionali.

¹⁵⁹ Cfr. Bianco A., Tasso E., *Insegnare e Far Vivere le Attività Adattate*, cit., pp. 382-387.

¹⁶⁰ Sherill C., *Adapted physical activity pedagogy: principles, practices, and creativity*, in Kabe K., Kusano K., Nakata H., *Adapted physical activity*, cit., p. 17.

¹⁶¹ Van Coppenolle et al., *Inclusion and Integration through Adapted Physical Activity*, cit., pp. 44-45.

1.5 Quali le metodologie?

Dopo un'attenta ricognizione del *frame* storico intorno all'*Attività Fisica Adattata* è opportuno interrogarsi su quali siano le metodologie maggiormente in uso nei campi d'intervento sanitario e sportivo in ordine alla pratica fisica e alla disabilità, escludendo l'ambito educativo che sarà oggetto di approfondimenti nel secondo capitolo di questo elaborato.

Per questo motivo, di seguito, sono illustrate alcune delle metodologie operative maggiormente diffuse nell'*APA* a livello internazionale, qui articolate in tre macro aree a seconda del periodo storico in cui esse originano.

La prima area copre un arco di tempo che corre fino alla prima metà del Novecento ed è costituita dalle metodologie del *Facility Based*, del *Service Based* e del *Support Based*, la seconda area è composta dal *Self Empowerment*, dal *Self Determination* e dell'*Evidence Based Practice*, pratiche metodologiche sviluppate nella seconda metà degli anni Novanta ma attualmente in uso ed infine la terza ed ultima area formata dai più recenti approcci del *Systematic Ecological Approach* e dell'*Ability Based*.

Tuttavia prima di entrare nel merito delle singole strategie metodologiche menzionate è importante richiamare i significati attribuiti al concetto di adattamento rispetto all'entrata in vigore dell'*ICF* del 2001, in quanto gli approcci metodologici che si sono susseguiti nel tempo, rappresentano in chiave operativa, l'evoluzione di questi concetti teorici.

A tale proposito si è già detto che per Claudine Sherrill la teoria dell'adattamento rappresenta «[...] *l'arte e la scienza del saper controllare le variabili in modo da ottenere i risultati voluti*»¹⁶², mentre la sua applicazione in campo operativo dovrebbe promuovere «*continui processi interattivi e multidirezionali tra gli individui e gli ambienti che sono in interazione e si influenzano reciprocamente l'un l'altro per migliorare la performance fisica e il benessere personale per tutta la durata della vita*»¹⁶³.

¹⁶² Sherrill C., *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan* (V ed.), Wm. C. Brown Publishers, Dubuque IA 1997, p. 60.

¹⁶³ Ead., *Past, Present, Future*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 14, 1997, p. 4.

Secondo questa considerazione non sarebbe sufficiente modificare l'ambiente per consentire l'accesso alla pratica fisica e sportiva da parte di chi manifesta difficoltà motorie e psicomotorie, ma si renderebbe necessario provocare adattamenti interattivi, ovvero modifiche che coinvolgano sia le variabili ambientali (esterne alla persona) che quelle individuali (interne alla persona)¹⁶⁴.

Questo costante 'movimento di adattamento' delle variabili coinvolte nel processo dovrebbe facilitare non solo l'accessibilità alla pratica fisica, ma anche promuovere fattori in ordine alla sicurezza al divertimento ed al successo nell'attività fisica e sportiva (agonistica o non).

Per questo motivo, l'adattamento è considerato da Sherrill un processo e prodotto, ossia l'esito dei cambiamenti realizzabili attraverso alcuni presupposti fondamentali:

- l'adattamento è un processo interattivo e reciproco fra l'individuo e l'ambiente;
- l'adattamento è un processo individualizzato;
- prevede la modifica o il cambiamento delle relazioni interne all'ecosistema;
- l'adattamento è possibile in ogni *setting* dell'*Attività Fisica Adattata*¹⁶⁵.

Ora, per meglio comprendere lo sviluppo delle metodologie adottate nel campo dell'*Attività Fisica Adattata* è altresì necessario comparare questa visione dell'adattamento con le modifiche suggerite dagli studiosi in seguito all'entrata in vigore del modello dell'*ICF*, di cui sé è già precedentemente discusso, che consente di introdurre un nuovo fattore di intervento, ovvero l'analisi del compito. In questa nuova luce, l'azione dell'adattare dovrebbe coinvolgere tutti e tre i fattori di interazione: il compito motorio, la persona con difficoltà e l'ambiente circostante¹⁶⁶ ed è con questo spirito che il concetto di adattamento è stato sviluppato per essere assunto e finalizzato nelle più recenti prospettive metodologiche come sarà di seguito illustrato.

¹⁶⁴ Sherrill C., *Adapted physical activity, and: Crossdisciplinary and lifespan* (4 ed.), Wm. C. Brown, Dubuque IA 1993, p. 10.

¹⁶⁵ Cfr. Eid L. (a cura di), *La teoria dell'Adattamento guida la nostra professione in APA*, in *Linee guida per l'Educazione Fisica Adattata in ambito scolastico*, Confederazione Associazioni Diplomi Isef e laureati Scienze Motorie, G. D'Anna, Firenze 2010, p. 24.

¹⁶⁶ Hutzler Y., *A systematic ecological model for adapting physical activities: Theoretical foundations and practical Examples*, cit., p. 291.

1.5.1 Metodi del *Facility Based*, del *Service Based* e del *Support Based*

Alla luce di queste considerazioni, le metodologie oggetto di ricerca da parte degli studiosi dell'APA furono molteplici e, si è visto, sviluppate in stretta relazione con i significati attribuiti al concetto di adattamento a tal punto che alcune di esse vennero applicate sul campo in maniera difforme a seconda della matrice culturale di riferimento. E' di particolare interesse per questa ricerca, ricordare le principali correnti, si parla, ad esempio, della metodologia del *Facility Based (FB)* che assunse un ruolo determinante nella prima metà del XX secolo e che fu caratterizzata da una forte impronta bio-medica, orientata a risolvere problemi fisici ed ortopedici attraverso l'esercizio e il massaggio.

Il *Facility Based*, risultò essere la metodologia applicata in due settori specifici: in campo militare per rimettere in condizione i veterani di guerra (e riabilitarli dalle lesioni gravi) ed in campo educativo con i bambini in età scolare, condizionati da cattiva postura e/o scarsa forma fisica. Si può affermare che la metodologia del *Facility Based* fosse orientata ad un'attività di tipo sanitario e riabilitativo, dove la persona con disabilità veniva presa in considerazione come paziente che andava 'adattato' e, ove possibile, ri-allineato agli standard minimi della salute¹⁶⁷.

Una seconda metodologia, denominata *Service Based (SB)* e la cui origine si attestò intorno agli anni '50 del secolo scorso, si formalizzò sulla riorganizzazione dei servizi a carattere istituzionale che si occupavano, a vario titolo, di riabilitare le persone con disabilità, in particolare i veterani della Seconda Guerra Mondiale con lesioni del midollo spinale ed amputazioni.

Con questa metodologia, i servizi 'speciali' furono strutturati per le persone con disabilità con l'obiettivo di far acquisire loro le competenze minime per essere re-integrati nella società. In quegli anni, si andava affermando un nuovo ottimismo verso le potenzialità delle persone con disabilità e in Educazione Fisica ciò significò una mutazione di paradigma concettuale: un passaggio dal 'correggere' o 'ignorare la disabilità' al 'fornire dei servizi terapeutici' con un programma più ampio che comprendesse anche il gioco, lo sport e la danza.

¹⁶⁷ Reid G., *Defining Adapted Physical Activity*, in Steadward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J. (eds.), *Adapted physical activity*, University of Alberta Press, Canada 2003, p. 13.

L'educazione e l'intervento 'speciale' divennero allora, le terminologie caratterizzanti questa metodologia che mirava ad adattare i servizi offerti alla persona con disabilità¹⁶⁸.

Un ultimo importante approccio che diede un forte impulso a modificare gli interventi di attività fisica per soggetti con disabilità fu il *Support Based (SB)* nato dalla constatazione che adattare i servizi fosse spesso inefficace, specie quando si incominciò ad isolare le persone con disabilità in strutture che impedivano loro una vita integrata con il resto della società: in scuole speciali, in classi speciali, in laboratori protetti e in case famiglia.

Di conseguenza, anche l'*Attività Fisica Adattata* fu principalmente svolta nei luoghi comunitari e non in strutture speciali e, attraverso l'applicazione di questa prospettiva, l'intervento pensato per i veterani di guerra muterà da modello terapeutico-medico a modello terapeutico-sportivo¹⁶⁹.

Occorre ora comprendere che cosa significhi concretamente tradurre in chiave operativa adattare un'attività fisica secondo questo primo gruppo di metodologie. Facciamo un esempio concreto: per facilitare lo svolgimento di un esercizio in cui sia necessario colpire e calciare la palla, come e cosa può adattare lo specialista dell'APA? L'operatore dovrebbe ridurre gradualmente la distanza dell'obiettivo da colpire, usare il comando vocale «*lancia forte*» e «*usa più forza*»¹⁷⁰, ma anche disegnare linee sul pavimento, oppure utilizzare palle con dimensioni diverse e con segnali sonori o luminosi, usare bersagli all'altezza minima o sul pavimento piuttosto che posti in alto o bersagli di grandi dimensioni piuttosto che di piccole, ma anche aumentare progressivamente la distanza del lancio quando l'obiettivo è stato raggiunto, etc.

¹⁶⁸ *Ivi*, p. 15.

¹⁶⁹ *Ivi*, p. 17.

¹⁷⁰ *Ivi*, p. 25.

1.5.2 *Metodi del Self Empowerment, del Self Determination e dell'Evidence-Based Practice*

Mentre le tre precedenti metodologie furono diffuse come modelli di dipendenza, per cui gli esercizi e l'attività fisica erano imposti e prescritti da un esperto, il secondo gruppo di metodologie in cui troviamo il paradigma del *Self Empowerment* e del *Self Determination* all'opposto, caratterizzò l'intervento nel potenziare l'autodeterminazione e l'autonomia delle persone con disabilità, riconoscendo che solo ognuno può essere l'esperto di se stesso. L'elemento chiave di questa visione prospettica fu l'*empowerment*, utilizzato come strategia comportamentale utile per promuovere fiducia in se stessi, per abbattere le barriere psicologiche e fisiche e come mezzo per adattare programmi, valutazioni, tempi, modi, condizioni, ambienti e materiali col fine di consentire anche alla persona con disabilità di godere di una vita sana e fisicamente attiva¹⁷¹.

È necessario ricordare che l'obiettivo principale dell'adattamento era l'individuazione ed il cambiamento dell'interazione tra le variabili e le relazioni che promuovevano la sicurezza, il divertimento e il successo dell'attività fisica e per ottenere il raggiungimento di questi obiettivi era importante sollecitare il potenziamento dell'autodeterminazione e dell'autonomia personale.

In questo senso, i presupposti che accomunavano queste due metodologie, il *Self Empowerment* e il *Self Determination*, miravano ad amplificare una buona percezione di se stesso e degli altri, fattori che avrebbero facilitato l'acquisizione di una discreta padronanza nella pratica motoria e sportiva.

Invece, a pratica professionale dell'*Evidence-Based Practice (EPB)*, basata sull'evidenza scientifica di base, fu secondo Hutzler l'estensione pratica del concetto di *Evidence Based Medicine* applicato nell'attività fisica per persone con disabilità ed interessò tutti i professionisti sanitari (i medici, gli infermieri, i fisioterapisti e i farmacisti. Secondo questa metodologia, ogni adattamento andrebbe valutato solo dopo aver attentamente considerato alcune precise variabili in *primis* la condizione clinica 'del paziente' e le possibili soluzioni adottabili.

¹⁷¹ *Ivi*, p. 19.

L'efficacia delle possibili soluzioni al problema, le preferenze del paziente riguardo al trattamento e all'esperienza clinica; in ultima istanza, questa prassi avrebbe lo scopo di sintetizzare tutti questi aspetti al fine di somministrare al paziente il miglior trattamento che lui stesso fosse disposto ad accettare¹⁷².

La pratica basata sull'evidenza fu un movimento concettuale e metodologico che originò in campo medico ma che attualmente è in considerevole ascesa nelle scienze comportamentali ed educative; infatti, il suo impatto sull'*Attività Fisica Adattata* sembra in forte espansione come punto di incontro «tra il pedagogico e il terapeutico»¹⁷³.

Gli sviluppi scientifici, tecnologici e metodologici provenienti dal campo medico e dal campo educativo oltre ad influenzarsi a vicenda orientano le pratiche e metodologie dell'APA¹⁷⁴.

Pertanto, l'applicazione dell'EBP in APA richiede agli operatori l'abilità di adattare alla pratica «alla ricerca scientificamente fondata» ossia, di applicare sul campo gli studi e le ricerche scientifiche circolanti in APA e di individuare quale tra questi studi (validati scientificamente) avrebbe potuto offrire la miglior strategia al caso specifico¹⁷⁵.

Con l'introduzione dell'*Evidence-Based Practice*, del *Self Empowerment* e del *Self Determination* si delineò un orientamento che confermò la crescente ricerca, da parte degli operatori del settore, di sviluppare un intervento scientifico.

L'introduzione di queste metodologie provocò una spaccatura concettuale tra chi propendeva per un approccio tecnicizzato dell'intervento, incentrato su una conoscenza specialistica della disabilità, sulle innovazioni scientifiche applicate in campo sportivo, da chi al contrario, auspicava l'implementazione di una metodologia con un approccio etico incentrato su un ideale pedagogico-filosofico.

¹⁷² Hutzler Y., *Evidence-Based Practice and Research: A Challenge to the Development of Adapted Physical Activity*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 28, 2011, pp. 189-190.

¹⁷³ Kiphard E.J., *Comments on adapted physical activity – terminology and concept*, in Doll-Tepper G., Dahms B., Doll & H von Selzam (eds.), *Adapted physical activity*, cit., p. 11.

¹⁷⁴ Hutzler Y., *Evidence based research in adapted physical activity: Theoretical and data-based considerations*, in «Revista da Sobama», 11, 2006, pp. 13-24.

¹⁷⁵ Jin J., Yun J., *Evidence-based practice in adapted physical education*, in «Journal of Physical Education, Recreation and Dance», 81, 2010, pp. 50-54.

L'orientamento di queste prospettive applicative originano da un *background* concettuale che progressivamente ma inesorabilmente si allontana da una logica di «*ricreazione terapeutica*»¹⁷⁶ della pratica fisica considerata troppo vicina al modello bio-medico¹⁷⁷. In questa direzione, per assistere ad un salto concettuale sia nel modo di guardare che di implementare l'APA è necessario aspettare la pubblicazione dell'*ICF* (2001) e l'adozione della prospettiva bio-psico-sociale. Con quest'ultima si assiste ad una svolta epocale del concetto di malattia e di disabilità e di conseguenza, gli operatori del settore andarono a modificare, gradualmente, le metodologie applicate sul campo attuando interventi che tenevano maggior conto dei fattori interni alla persona con disabilità e dei fattori esterni (variabili) legati all'ambiente e al contesto di vita della persona con disabilità. Inoltre, un forte impulso a questo percorso evolutivo è dato dalle teorie psicologiche e sociali emergenti in particolare, come si è già avuto modo di ricordare, quelle relative all'autorealizzazione ed autodeterminazione, all'*empowerment*, alla teoria cognitiva sociale di Bandura, alla psicologia umanista di Maslow e Carl Rogers ed alla teoria dell'analisi ecologica dei compiti di Walter Davis e Allen Burton, oltre ai contributi forniti dagli studi sulle altre discipline coinvolte nel corpo di conoscenze dell'Attività Fisica Adattata quali ad esempio la biomeccanica, la psicologia, la pedagogia e la sociologia dello sport, lo studio del comportamento motorio¹⁷⁸.

¹⁷⁶ Nigel T., *Sport and Disability*, in Houlihan B. (a cura di), *Sport and Society*, Sage Publications, London 2008, p. 108.

¹⁷⁷ Kasser S.L., Lytle Rebecca K., *Inclusive Physical Activity. Promoting Health for a lifetime* (2 ed.), Human Kinetic, Champaign Il 2013, pp. 5-11.

¹⁷⁸ Sherrill C., *Past, Present, Future*, cit., p. 4.

1.5.3 Metodi del *Systematic Ecological Modification Approach* e dell'*Ability Based*

Le più attuali metodologie del *Systematic Ecological Modification Approach* e dell'*Ability Based*, diedero vita e corpo ad una serie di interventi che prendono in considerazione tutti gli aspetti della persona, per allontanarsi da un approccio puramente tecnico, come quello proposto dal modello dell'*EBP* e avvicinarsi alla globalità dell'essere umano non riducibile alla sola funzione biologica ma in relazione perenne con l'ambiente circostante.

Ad esempio, la metodologia del *Systematic Ecological Modification Approach* (*SEMA*) si presenta come un modello interessante di approccio integrato (teorico e pratico) basato su tre quadri teorici: il concetto di adattamento, i criteri contenuti nella *Classificazione Internazionale del Funzionamento e Disabilità* (*ICF* 2001) e la teoria dei sistemi dinamici¹⁷⁹.

Essa è definita da Hutzler (il suo fondatore) un approccio di natura ecologica caratterizzata da «[...] una visione olistica dell'essere umano in grado di catturare la complessità della sua interazione con l'ambiente»¹⁸⁰; questo mise in discussione i sostenitori dei paradigmi adattivi ritenuti responsabili di interventi riduttivi limitati ad alcuni degli aspetti della persona.

Secondo lo studioso se le condizioni funzionali di un individuo non consentissero movimenti veloci e precisi, come nel gioco della palla, a poco gioverebbe modificare tempi e traiettorie, molto più funzionale sarebbe modificare gli obiettivi del compito.

¹⁷⁹ Hutzler Y., *A systematic ecological model for adapting physical activities: Theoretical foundations and practical examples*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 24, 2007, p. 288. Cfr. Burton Allen W., Davis Walter E., *Ecological Task Analysis: Translating Movement Behavior Theory Into Practice*, «Adapted Physical Activity Quarterly», 8, 2, 1991, pp. 155-157. La teoria del modello ecologico applicata al comportamento motorio fu suggerita *in primis* da questi due studiosi i quali asserirono che gli aspetti qualitativi e quantitativi del comportamento motorio di tutte le persone emergerebbe da tre serie di vincoli o variabili: *performer*, ambiente, e compito. Il coinvolgimento e la *performance* delle attività di movimento da parte dei bambini con disabilità possono essere ottimizzate manipolando con attenzione uno o più di questi tre variabili. La teoria del del modello ecologico (*Ecological Task Analysis*) poggia sui costrutti delle *affordance* di James Jerome Gibson.

¹⁸⁰ *Ibidem*.

In questo senso, l'analisi del compito basato sull'approccio ecologico, includerebbe un modello teorico e pratico in grado di fornire un quadro dinamico del comportamento motorio, con l'osservazione e l'analisi delle tre variabili che interagiscono: il risultato da ottenere (*performance*) l'ambiente e il compito.

In conclusione, Hutzler fu un grande sostenitore di questa proposta metodologica secondo cui sarebbe forviante adattare l'attività alla persona mentre sarebbe molto più funzionale rimodulare gli obiettivi e i compiti commisurandoli alle reali possibilità che la persona stessa avrebbe di eseguire (con bravura) il compito stesso¹⁸¹.

Di diversa natura la prospettiva presentata da Claudia Emes, illustre promotrice della metodologia dell'*Ability Based*, con contenuti teorici e applicazioni metodologiche innovative e discordanti rispetto alle metodologie fin qui illustrate. Infatti, si spostò definitivamente l'intervento centrato sulla persona in situazione di apprendimento piuttosto che sull'adattamento del servizio, del compito, dell'ambiente o delle variabili (o qualche altro aspetto associato alla pratica fisica)¹⁸². La fondatrice del metodo, ipotizzò che nonostante i tentativi concreti degli studiosi dell'APA di guardare oltre la disabilità, il riferimento a quest'ultima resti, in genere stigmatizzato, nell'espressione: «*individuare e risolvere problemi psicomotori*»¹⁸³ con una visione «*molto simile alla prospettiva contenuta nel modello bio-medico*»¹⁸⁴.

Una prospettiva, questa, che indurrebbe gli operatori dell'*Attività Fisica Adattata* ad individuare opzioni e adattamenti generalizzati sulla base della categoria di disabilità e sulle complicazioni che da esse deriverebbero, piuttosto che porre la dovuta attenzione alla persona tutta intera.

¹⁸¹ *Ivi*, pp. 289-290.

¹⁸² Emes C., Longmuir P., Downs P., *An Abilities Based Approach to service Delivery and professional Preparation Adapted Physical Activity*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 19, 2002, pp. 403-419.

¹⁸³ DePauw K.P., Doll-Tepper G., *Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 17, 2000, p.136.

¹⁸⁴ Emes C., Longmuir P., Downs P., *An Abilities Based Approach to service Delivery and professional Preparation Adapted Physical Activity*, cit., p. 404.

Secondo Emes la prospettiva categoriale rappresenterebbe l'approccio tradizionale dell'*Attività Fisica Adattata*, dove il *focus* dell'intervento era centrato sui limiti imposti dalla malattia, piuttosto che sulle modalità di apprendimento proprie di ogni essere umano.

L'approccio basato sulle abilità, al contrario, richiamerebbe una nuova attenzione per la persona tutta intera, verso le reali capacità del singolo di apprendere in situazione nella pratica dell'attività fisica, sportiva e ludica. Questa ultima metodologia scaturì dal presupposto che il soggetto stesso può essere il maggiore esperto del proprio processo di apprendimento e che sarebbe stato un grave errore imporre modalità di adattamento dall'esterno¹⁸⁵.

Per la studiosa, mettere al centro la persona con disabilità avrebbe significato accettarla nella sua natura più vera, per conoscerla così come è, piuttosto che come si pensa che dovrebbe essere.

È alla persona con disabilità che dovremmo chiedere: «[...] di che tipo di assistenza particolare hai bisogno per raggiungere gli obiettivi del programma o per partecipare all'attività?»¹⁸⁶.

Secondo questo modello metodologico, i programmi che «non forniscono una reale opportunità di partecipazione paritaria sono di fatto esclusivi e speciali e dovrebbero essere sostituiti da quelli che sono di accettazione e di supporto per un'attività fisica aperta a tutti»¹⁸⁷.

¹⁸⁵ *Ivi*, p. 406.

¹⁸⁶ O'Brien & O'Brien, *A little book about person centered planning*, Inclusion Press, Toronto ON 1998, p. 8.

¹⁸⁷ *Ivi*, p. 416.

1.6 Profili professionali e aree di intervento nell'Attività Fisica Adattata

La metodologia dell'*Ability Based* promosse il «fare eticamente»¹⁸⁸ degli operatori, ossia mise al centro della professione dell'attività fisica la persona e non la sua disabilità.

Questa considerazione portò Claudia Emes ad affermare che l'operatore dell'APA non dovrebbe essere uno specialista della disabilità ma un mediatore che favorisce, attraverso il movimento fisico, il raggiungimento della massima espressione personale¹⁸⁹.

Alla luce delle metodologie illustrate e per meglio ricostruire il profilo di chi dovrebbe dedicarsi professionalmente all'*Attività Fisica Adattata* è necessario descrivere quali siano le aree di intervento e per farlo occorre partire da quanto già, a tale riguardo, è stato stabilito.

Esistono delle cosiddette linee *standard* per la formazione del professionista in APA approvate dall'*IFAPA* a livello internazionale e che riguardano due progetti già operativi: il primo che si rifà agli Standard Nazionali dell'Educazione Fisica Adattata (*APENS*) emanati negli Stati Uniti, mentre il secondo si richiama alla Rete Telematica Europea APA (*THENAPA*).

Entrambi i progetti promuovono una specializzazione in APA, organizzata su diversi livelli di competenza: istruttore, allenatore, *coaching* e insegnante di Educazione Fisica adattata con corsi universitari, *master* e dottorati di ricerca che prevedono all'interno dei loro *curricula* la presenza di discipline di studio dedicate alla disabilità¹⁹⁰.

Su questo punto la stessa Emes mise in evidenza che la prassi degli attuali percorsi formativi in *Attività Fisica Adattata* preveda molte classi di laurea con un *curriculum* in cui circa il 66% del corso è occupato dalle discipline del diritto, della pedagogia, dello sport e della fornitura di servizi.

¹⁸⁸ Jespersen E., McNamee M., *Ethics, dis/ability and sport*, Routledge, Oxon RN 2009, p. 51.

¹⁸⁹ Emes C., *Professional preparation*, in Steadward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J. (eds.), *Adapted physical activity*, University of Alberta Press, Canada 2003, p. 150.

¹⁹⁰ Hutzler Y., Sherrill C., *Defining Adapted Physical Activity: International Perspectives*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 24, 2007, pp. 13-14.

Perciò soltanto il restante terzo si concentrerebbe su discipline inerenti alla disabilità «secondo un approccio categorico che rischia di perpetuare percezioni stereotipate sulle persone con disabilità»¹⁹¹.

In questo senso sembrerebbe che l'operatore dell'APA debba essere uno specialista delle Scienze Motorie e Sportive applicate alla disabilità nell'ambito dei servizi della riabilitazione, dello sport e dell'educazione formale con una formazione «sempre più specializzata e interdisciplinare»¹⁹².

Di conseguenza, due sono i punti focali relativi alla formazione professionale dell'operatore in APA: la sua preparazione universitaria e le aree o i *setting* professionali, che includono anche la riabilitazione, l'esercizio fisico, lo sport ricreativo e competitivo e l'Educazione Fisica Adattata nelle scuole¹⁹³.

La prima area di intervento nella quale il professionista dell'APA deve saper operare è quella sanitaria e riabilitativa con la quale si intende promuovere un trattamento per sviluppare, mantenere e ripristinare le massima capacità di movimento delle persone, in circostanze in cui il movimento e la sua funzione sono minacciati dall'invecchiamento, da traumi, da malattie o da fattori ambientali e che negli ultimi decenni ha riconosciuto nell'*Attività Fisica Adattata* un prezioso alleato all'interno del programma riabilitativo.

Le modalità in cui l'*Attività Fisica Adattata* è incorporata nei protocolli riabilitativi non è uniforme sul piano internazionale, probabilmente a causa del fatto che non esiste nessuna norma legislativa che includa un programma di *Attività Fisica Adattata* nei piani di studio per i professionisti della terapia fisica e per gli specialisti della riabilitazione¹⁹⁴.

¹⁹¹ Emes C., *Professional preparation*, in Steadward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J. (eds.), *Adapted physical*, cit., p. 151.

¹⁹² Lavay B., Lasko-McCarthy P., *Adapted Physical Activity Research: Issues and Recommendations*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 9, 1992, p. 194.

¹⁹³ Cfr. Hutzler Y., Sherrill C., *Defining Adapted Physical Activity*, cit., pp. 15-16; Sherrill C., DePaw K.P., *Adapted physical activity: Present and future*, cit., pp. 10-11; Martin Kudláček M., Barrett U., *Adapted Physical Activity As A Profession In Europe*, in «European Journal Of Adapted Physical Activity», 4 (2), pp. 8-16; Vilhu J., *EUDAPA*, in «Hacettepe Journal of Sport Sciences», *Bridging The Gaps*, 19 th International Symposium APA, Basım Tarihi Publishing Date, 24 (2), 2013, pp. 89-94.

¹⁹⁴ Kudláček M., Morgulec-Adamowicz N., Verellen J. (eds.), *European Standards in Adapted Physical Activity*, Palacký University Olomouc, Jitka Ješínová, Czech Republic 2010, p. 27.

Tuttavia, molti esponenti del campo riabilitativo sono concordi nel ritenere significativo l'inserire nel percorso di formazione del terapeuta riabilitativo l'*Attività Fisica Adattata* come programma a carattere complementare, associato alla pratica dell'attività fisica e sportiva e questo per tre specifici motivi.

Anzitutto, perché è stato dimostrato che l'implementazione di attività fisiche adattate nell'ambito del programma di riabilitazione può comportare un miglioramento della qualità stessa dell'intervento aumentando la probabilità di successo ed evitando una possibile ricaduta¹⁹⁵.

In secondo luogo si ritiene che la pratica dell'*Attività Fisica Adattata* abbia un effetto benefico sulla sfera psicosociale e del benessere della persona, perché la pratica sportiva favorisce contatti sociali in quanto è spesso organizzata in un contesto integrato che coinvolge sia gli atleti amatoriali che quelli competitivi, sia persone disabili e non, al fine di ottimizzare lo scambio di esperienze, rispetto alla propria condizione personale e uscire dall'isolamento sociale.

La ricerca psicosociale ha definito 'teoria della similarità' il fenomeno che descrive i tratti comuni tra atleti con diverse disabilità, «*che presentano cioè dei tratti di personalità molto simili per quanto riguarda gli orientamenti personali, gli stili di attenzione e le attribuzioni di significato verso la pratica sportiva*»¹⁹⁶.

Un terzo scopo dell'inserimento dell'*Attività Fisica Adattata* in riabilitazione è visibile negli aspetti sanitari connessi all'educazione del corpo, nella misura in cui attraverso lo sport le persone sperimentano ed esercitano la loro corporeità in una varietà di circostanze diversificate rispetto all'intensità, alle condizioni ambientali, alle percezioni cinestesiche, come pure attraverso un adeguato controllo del proprio movimento e dell'azione attraverso l'esecuzione di gesti sportivi.

La pratica sportiva è stata spesso descritta come un elemento che supporta lo sviluppo del concetto di sé e dell'autonomia.

¹⁹⁵ Javanainen-Levonen T., Heinola J., Kärki A., *Adapted physical activity as a part of rehabilitation*, in European Congress of Adapted Physical Activity Book of May 6–8, Jyväskylä Finland 2010, p. 67. Lo scopo di questo articolo fu presentare buone pratiche in APA nei programmi di riabilitazione ospedaliera e nei centri medici specializzati.

¹⁹⁶ Sherrill C., *Psychosocial status of disabled athletes*, in Reid G. (ed.), *Problems in movement control*, North Holland, Amsterdam 1990, p. 356.

Questo sarebbe il modo in cui le persone con disabilità hanno di sperimentare il loro corpo e modificare la percezione delle proprie caratteristiche fisiche¹⁹⁷.

In questo senso, l'inserimento dell'APA nella terapia riabilitativa consentirebbe di sperimentare non solo i benefici dell'attività fisica e sportiva, ma di trasferire queste capacità acquisite nell'esecuzione di attività quotidiane; un processo attuabile in quattro *step*: la pianificazione, l'educazione e l'informazione, la pratica e la valutazione¹⁹⁸.

La pianificazione è definita da due richieste fondamentali: la prima è quella di definire il ruolo dell'APA all'interno del programma riabilitativo che ha una natura multidisciplinare, mentre la seconda prevede la valutazione di quali possano essere i reali benefici, i fattori di rischio, le necessità, le potenzialità, le abilità o le disabilità conseguenti alla pratica dell'*Attività Fisica Adattata* da parte della singola persona per adottare un intervento individualizzato¹⁹⁹.

Inoltre è indispensabile fornire alle persone riabilite sufficienti informazioni sulle possibilità di continuare a praticare le attività fisiche e sportive sul territorio di appartenenza, anche dopo il trattamento riabilitativo.

È altresì importante che questi 'pazienti/clienti' siano educati ad adottare comportamenti di vita sani che comprendano una regolare pratica fisica e sportiva ed un'alimentazione adeguata e che vengano informati sui potenziali rischi di una vita sedentaria.

In quest'ottica 'educare' significherebbe rendere consapevoli le persone delle loro reali dis-abilità, funzionalità e potenzialità ed attivare processi di vita attiva con la pratica dell'attività fisica²⁰⁰.

Per quanto concerne il terzo ed ultimo aspetto, è importante valutare gli effetti dell'*Attività Fisica Adattata* nell'ambito riabilitativo e in questa direzione molti studiosi auspicano un'integrazione di queste pratiche nei modelli sanitari.

¹⁹⁷ Sousa A.I., Corredeira R., Pereira A., *The Body in Person With an Amputation*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 26, 2009, p. 236.

¹⁹⁸ Verellen J., Molik B., Vanlandewijck Y., *Adapted Physical Activities in Rehabilitation*, in Martin Kudláček M., Morgulec-Adamowicz N., Verellen J. (eds.), *European Standards in Adapted Physical Activity*, cit., p. 29.

¹⁹⁹ *Ibidem*.

²⁰⁰ Zeigler E.F., *The Good, the Bad, and the Ugly: Critical Sport Management Research*, in «Journal of Sport Management», 19, 2005, p. 3.

Occorre ripensare all'APA come parte integrante dell'intero processo riabilitativo e monitorare all'interno di tale percorso i progressi, le difficoltà le potenzialità, le motivazioni e tutte le altre componenti soggettive che entrano in gioco nel processo di riabilitazione e che richiedono «[...] una programmazione individualizzata e un setting appropriato»²⁰¹.

All'operatore dell'APA, nell'ambito della riabilitazione, viene richiesto di padroneggiare i quattro principali contenuti di cui sopra, per realizzare un programma efficace e di qualità che promuova salute e benessere e la formazione prevede di sviluppare tre campi di competenza: terapeutico, pedagogico e manageriale. Rispetto alle competenze relative agli aspetti terapeutici, i programmi di *Attività Fisica Adattata* sono indirizzati allo studio delle caratteristiche della tipologia di popolazione a cui è rivolta e all'impatto che la pratica dell'attività fisica e sportiva possa avere sul recupero del benessere. In questo senso risulterebbe di vitale importanza possedere conoscenze di anatomia e fisiologia, comprendere le basi fisiopatologiche e funzionali delle malattie croniche, della disabilità e dei disturbi, per capire i benefici e i rischi di un'attività fisica, «[...] per conoscere l'effetto di un farmaco sulla prestazione fisica e individuare quale sia l'attività fisica più adatta rispetto alla specifica situazione»²⁰². In merito all'area pedagogica, nei programmi di *Attività Fisica Adattata* vengono comprese principalmente «le competenze in materia di lavoro con i gruppi, le strategie di insegnamento e le metodologie per adattare le attività motorie e sportive»²⁰³. Si è già detto che le strategie utilizzate per adattare la pratica fisica e sportiva alle specifiche situazioni di ogni soggetto sono molteplici, esse includono una vasta conoscenza dei principi di adattamento delle attività, dei giochi e dello sport per «[...] padroneggiare la professionalità di avviare efficaci processi di adattamento» come dimostrarono diverse ricerche sul campo²⁰⁴.

²⁰¹ Verellen J., Molik B., Vanlandewijck Y., *Adapted Physical Activities in Rehabilitation*, in Martin Kudláček M., Morgulec-Adamowicz N., Verellen J. (eds.), *European Standards in Adapted Physical Activity*, cit., p. 32.

²⁰² *Ibidem*.

²⁰³ *Ivi*, p. 33.

²⁰⁴ Cfr. Hutzler Y., *Evidence-based practice and research: a challenge to the development of adapted physical activity*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 28, p. 189.

Infine, per quanto riguarda le competenze manageriali, è necessario ottimizzare sia il programma dell'*Attività Fisica Adattata* che quello riabilitativo per integrare correttamente i due interventi ed avere una visione complessiva del processo di riabilitazione²⁰⁵. Per acquisire le competenze terapeutiche, sportive, pedagogiche e manageriali analizzate in precedenza, secondo Joeri Verellen, uno dei massimi esponenti della riabilitazione in Europa, è necessario che l'operatore si formi in ambito universitario scegliendo uno di questi corsi: fisioterapia, kinesiologia, Scienze Umane e Motorie, Educazione Fisica Adattata o Terapia Fisica.

Lo stesso Verellen nota l'insufficienza di questi corsi che si limitano a breve introduzioni sull'APA, mentre si riducono a fornire solo pochi strumenti pratici che a volte si rivelano del tutto inadeguati per il futuro professionista²⁰⁶.

Il discorso intorno alla seconda area, cioè quella dedicata allo Sport per persone disabili, interseca due filoni, quello della disabilità e quello dello sport. Per Sherrill, il significato attribuito allo sport, in relazione alla disabilità, è socialmente costruito, ossia è l'espressione di un fenomeno che riflette i processi culturali di una specifica realtà territoriale e che, per questo motivo, assume significati eterogenei a volte discordanti, influenzati dalle politiche sociali, educative e sanitarie locali²⁰⁷.

Ad esempio, in Europa lo sport è definito come «*un settore dell'attività umana [...] che ha un enorme potenziale per riunire e raggiungere tutti, indipendentemente dall'età o dall'origine sociale*»²⁰⁸, mentre negli Stati Uniti esso è concepito come uno strumento fondamentale per «*migliorare l'accessibilità ai programmi sportivi, rimuovere le barriere e promuovere i diritti, per favorire l'autonomia personale degli individui con disabilità*»²⁰⁹.

²⁰⁵ Järviöskoski A., *Disability, rehabilitation and research: some introductory remarks*, in Mannila S., Järviöskoski A. (eds.), *Disability and Working life. Rehabilitation Foundation*, University Press, Helsinki 2005, pp. 1-4.

²⁰⁶ Verellen J., Molik B., Vanlandewijck Y., *Adapted Physical Activities in Rehabilitation*, in Kudláček M., Morgulec-Adamowicz N., Verellen J. (eds.), *European Standards in Adapted*, cit., pp. 33-34.

²⁰⁷ Sherrill C., *Disability Sport and Classification Theory: A New Era*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 16, 1999, p. 206.

²⁰⁸ EU Commission, *White Paper on Sport*, Com (2007), 391 final, p. 3.

²⁰⁹ West J., *The Americans with Disabilities Act: From policy to practice*, Milbank Memorial Fund, New York 1991, p. 38.

Nel corso degli anni sono state attribuite definizioni allo sport dedicato alle persone con disabilità «*sport per handicappati, sport per disabili, sport adattato, sport disabili [...]»*²¹⁰; negli ultimi decenni, il numero di atleti con disabilità che ha partecipato ad attività sportive è aumentato in modo considerevole tanto che lo sport di alto livello, è diventato una struttura organizzativa sempre più articolata e altamente competitiva.

Questa trasformazione ha comportato all'operatore dell'APA l'acquisizione di nuovi elevati livelli di competenza, ben diversi ad esempio, da quelli richiesti agli esperti dello sport praticato con fini terapeutici.

Un'affermazione confermata dai membri del Comitato Paralimpico Internazionale delle Scienze dello Sport (IPCSSC) i quali riconoscono che, originariamente, lo sport per persone con disabilità è stato pensato con scopi esclusivamente medici e terapeutici (come mezzo rieducativo rivolto ai veterani di guerra) ma si è evoluto in due precisi filoni: il primo verso la partecipazione sportiva in forma ricreativa ed il secondo verso la pratica dello sport in forma competitiva²¹¹.

Questa nuova e complessa realtà richiederebbe agli esperti dell'*Attività Fisica Adattata* di fornire ulteriori servizi specializzati in psicologia, consulenza e formazione, nonché lo sviluppo di nuove competenze e conoscenze per crescere professionalmente sia in contesti sportivi ricreativi che in quelli competitivi.

Quindi, per i professionisti dell'APA in ambito sportivo sono previsti due profili professionali: quello di *coach* o allenatore e quello di istruttore, dove il primo è l'esperto che si occupa della partecipazione sportiva delle persone con disabilità orientata a fini ricreativi, del tempo libero e dello sport non competitivo, mentre il secondo è colui che prepara atleti orientati alle prestazioni agonistiche, ossia allena le persone con disabilità che ambiscono a raggiungere alti livelli di *performance* agonistica nelle differenti specialità sportive previste in campo olimpico²¹².

²¹⁰ DePauw K.P., Gavron S.J., *Sport disability*, Human Kinetics Publisher (2 ed.), Champaign IL 2005, p. 7.

²¹¹ Morgulec Adamowicz N., Ferreira J.P., *Adapted physical Activities in the Sport Area*, in Kudláček M., Morgulec-Adamowicz N., Verellen J. (eds.), *European Standards in Adapted Physical Activity*, cit., pp. 37-38.

²¹² *Ivi*, p. 37.

Le linee guida internazionali fornite dall'*IFAPA* e dall'*EUSAPA* (a livello europeo) delineano un profilo comune per quanto riguarda la figura professionale dell'allenatore sportivo nell'*Attività Fisica Adattata* con le persone disabili; infatti, per entrambi gli organismi, i professionisti devono dimostrare di essere in grado di pianificare, gestire e monitorare gli interventi sul campo e, contemporaneamente, contribuire allo sviluppo ed alla diffusione della cultura sportiva per le persone con disabilità.

L'allenatore o l'istruttore nella prima fase di pianificazione dell'intervento, deve innanzi tutto essere in grado di eseguire una valutazione della situazione attuale e pregressa dell'atleta con disabilità, produrre un'anamnesi della situazione medico-clinica e sociale per individuare gli interessi e le motivazioni che lo spingono alla pratica sportiva. Inoltre deve saper eseguire un'analisi biometrica rispetto alle capacità funzionali della persona con disabilità e valutare quali siano le potenziali barriere od i possibili supporti ambientali, in pratica, essi devono essere in grado di pianificare e monitorare programmi di allenamento individualizzati e adattare i metodi, le strategie e i piani di *training* del singolo, descrivendo se sia opportuno o meno impostare un percorso sportivo ricreativo o competitivo-agonistico.

La seconda fase di gestione dell'intervento prevede che il professionista lavori in *team* e si confronti con tutti coloro che, a vari livelli, collaborano alla realizzazione del progetto, come i volontari, le famiglie, le scuole, le organizzazioni, mentre il monitoraggio consentirà di verificare nel dettaglio se gli obiettivi sono stati raggiunti ed, eventualmente, modificare parte del piano d'intervento.

L'ultimo aspetto riguarda la promozione della pratica sportiva adattata intesa come valorizzazione dei diritti umani delle persone con disabilità e come pratica che migliora la qualità della vita e che promuove salute e benessere²¹³.

Le competenze per programmare, attuare e monitorare un programma o un allenamento individualizzato ed adattato a misura della persona disabile richiede, all'esperto dell'*APA*, di scegliere le strategie e le metodologie più adeguate alla realizzazione di un piano di lavoro o di allenamento individualizzato.

²¹³ Nigel T., *Sport and Disability*, in Houlihan B. (a cura di), *Sport and Society: A Student Introduction* (2 ed.), Sage Publications, London 2008, p. 217.

Pertanto, la sua formazione universitaria dovrà contemplare lo studio delle Scienze Motorie e Sportive, i principi generali dell'adattamento e dell'allenamento sportivo, la pedagogia speciale in relazione allo sport, tra cui la conoscenza delle tipologie di disabilità e delle esigenze particolari in relazione allo sport e infine la psicologia e la pedagogia dello sport.

Di conseguenza, il *coaching*, l'allenatore o l'istruttore dell'APA dovrebbero favorire processi di cambiamento con l'implementazione di metodologie e strategie di adattamento, in collaborazione con il *team* degli esperti per incoraggiare la pratica sportiva aperta a tutte le persone e per ottimizzare processi di integrazione sociale²¹⁴.

Un ultimo tassello ci consente di completare il quadro concettuale e metodologico riferito all'*Attività Fisica Adattata* in ordine alla definizione dei profili professionali e alle buone prassi suggerite dagli studiosi della disciplina rispetto alle aree di intervento in ambito riabilitativo, sportivo ed educativo.

²¹⁴ Sherrill C., *Disability Sport and Classification Theory: A New Era*, cit., pp. 209-212.

1.6.1 Esempi di buone pratiche nell'area della riabilitazione

Un esempio di buona pratica nell'Attività Fisica Adattata nell'area della riabilitazione fu esposto in un articolo pubblicato in una nota rivista americana che si occupa di riabilitazione, "Advance for Physical Therapy and Rehab Medicine"²¹⁵. I fisioterapisti, autori del testo, argomentarono sulla necessità di fornire ai loro pazienti un percorso *post*-riabilitativo (troppo spesso trascurato dal protocollo sanitario) che accompagnasse in modo positivo, il passaggio da un contesto di vita che cura, riabilita e sostiene (nelle strutture ospedaliere) verso un contesto di vita reale o 'normale' di un individuo con una 'disabilità'. In questo senso, numerose biografie di pazienti testimoniarono che la pratica di uno sport adattato avrebbe fornito un buon *input* per la ripresa una vita autonoma e soddisfacente sotto tutti i punti di vista. Tra queste, un primo racconto parla di Trevithick, un istruttore alpinista che, in seguito ad un incidente motociclistico, subì l'amputazione di un arto e, dopo un primo periodo di difficoltà, a distanza di pochi anni dalla perdita della sua gamba, poté riprendere uno stile di vita autonomo e ritornare sulle piste da sci, grazie all'aiuto di un *coaching* e di un supporto tecnologico progettato su misura per lui.

Digger, invece, rimase paralizzato dalla vita in giù dopo un incidente sul kayak all'età di 20 anni, una disgrazia che lo porterà a dire: «*Pensavo che la vita fosse finita*»²¹⁶. Tale sua disperata convinzione fu poi cancellata dalla riabilitazione grazie alla quale egli uscì da una situazione difficile, riacquistando fiducia e autonomia personale, tanto da poter ritornare sui campi di sportivi ed affermare: «*Certo, è diverso da come era prima, ma ho davvero una vita incredibilmente piena. Faccio tutto quello che voglio*»²¹⁷. Lo stesso Digger riuscì in seguito a lavorare a tempo pieno come medico nel pronto soccorso di un ospedale locale ed a partecipare a manifestazioni podistiche competitive con la sua *handybike*.

²¹⁵ Garritano C., Lamberg E., Muratori L.M., *Adaptive Sports for People with Disabilities PTs can prevent impairments related to long-term disability and encourage independence*, in «Advance for Physical Therapy and Rehab Medicine», 1, 2009, pp. 12-13. Reperibile sul sito <http://physical-therapy.advancweb.com/Article/Adaptive-Sports-for-People-with-DisABILITIES.aspx>

²¹⁶ *Ivi*, p. 1.

²¹⁷ *Ibidem*.

I due protagonisti del racconto, come molti altri, furono accompagnati nella fase post-riabilitativa, da un centro fisioterapico specializzato nella post riabilitazione che fornì loro tutto il supporto necessario per favorire un inserimento positivo nella vita quotidiana.

In particolare, secondo gli autori, la presenza di due sostegni: da una parte la presenza del personale specializzato in APA nella pratica di uno o più sport adattati sia di natura ricreativa che agonistica in quanto «[...] *al di là degli effetti benefici sulla socializzazione, la competizione sportiva offre un'opportunità, a molte persone con disabilità, di impegnarsi per tutta la vita in una competizione fisica*»; dall'altra i supporti tecnologici forniti a misura dei bisogni espressi nei singoli casi²¹⁸.

Un'altra importante testimonianza della validità della pratica sportiva post-riabilitativa fu sostenuta in recente ricerca curata dell'esperto Verellen, il quale evidenziò come i bambini con paralisi cerebrale possano beneficiare dell'esercizio fisico effettuato con regolarità. Nell'introduzione lo studioso sottolineò che la paralisi cerebrale infantile comportasse una capacità aerobica e anaerobica nettamente inferiore rispetto allo sviluppo tipico dei bambini che non ne sarebbero affetti, in quanto quest'ultimi evidenzerebbero una migliore massa e forza muscolare oltre ad un costo energetico minore per compiere un gesto motorio.

In questo direzione: «*Bassi livelli di queste capacità provocano difficoltà motorie che la maggior parte dei bambini con paralisi cerebrale sperimenta nella vita quotidiana*»²¹⁹, questa era stata la sfida educativa, prima che sanitaria, di implementare un buon lavoro con questi bambini.

Pertanto, l'obiettivo del programma fu triplice: migliorare la *performance* motoria di questi bambini, incoraggiare verso l'acquisizione di uno stile di vita fisicamente attivo e per tutta la vita ed infine, preparare i pazienti al reinserimento nella società, una volta terminato il percorso di riabilitazione²²⁰.

²¹⁸ *Ibidem.*

²¹⁹ Verellen J., et al., *Examples of good practice in Adapted Physical Activity in Rehabilitation*, in Kudláček M., Morgulec-Adamowicz N., Verellen J. (eds.), *European Standards in Adapted Physical Activity*, cit., p. 68.

²²⁰ *Ibidem.*

L'attuazione del progetto fu realizzata con l'inserimento di un 'programma funzionale' basato su una serie di esercizi che potevano essere facilmente implementati sia nella pratica clinica che nella vita quotidiana. Tutti i bambini, indipendentemente dall'età e dalla gravità della malattia, eseguirono lo stesso programma di esercizi lavorando in coppia con compiti specifici (come ad esempio effettuare bruschi cambi di direzione, salire e scendere le scale ed in generale con esercizi finalizzati al miglioramento funzionale delle attività quotidiane).

Complessivamente, il percorso di 'allenamento funzionale' ebbe una durata di otto mesi, con due allenamenti settimanali di quarantacinque minuti per ogni sessione, alla fine della quale ogni bambino doveva compilare un diario con l'attività svolta e i miglioramenti ottenuti.

Ogni seduta di allenamento era quindi preceduta da cinque minuti dedicati al monitoraggio della frequenza cardiaca dei pazienti, parametro che serviva come guida per le sedute dell'allenamento aerobico, a cui seguiva una fase di riscaldamento (con cinque minuti di gioco) per poi entrare nel cuore dell'attività costituita da una serie di otto esercizi da eseguire in *circuit training*.

Per questo tipo di *training*, al professionista in APA fu richiesto una pluralità di conoscenze, ad esempio di tipo medico-terapeutico e sportivo-ricreative, inoltre, come evidenziò lo stesso Verellen, fu considerato fondamentale che l'operatore possedesse gli aspetti metodologici e tecnici della disciplina e in particolare le controindicazioni sullo svolgimento dell'attività fisica da parte di questo *target* di popolazione²²¹.

²²¹ *Ivi*, pp. 68-69.

1.6.2 Esempi di buone pratiche nell'area dello sport

Per quanto riguarda le buone pratiche nell'area dello sport ricreativo è interessante portare alla luce uno studio condotto tra il 2008 e il 2009 che prese in esame i possibili cambiamenti della qualità di vita di alcuni veterani dell'Iraq e dell'Afganistan, in seguito alla loro partecipazione ad un programma di attività sportive adattate di tipo ricreativo e terapeutico e non agonistico.

In questa ricerca, un totale di diciotto veterani, di età compresa dai trenta ai quarant'anni, con disabilità acquisite, quali ad esempio la cecità, le disabilità visive, le amputazioni degli arti, la tubercolosi e i disturbi emotivi come la depressione, parteciparono, su base volontaria, ad un programma sportivo-ricreativo-terapeutico per la durata di una settimana, rispondendo prima e dopo l'intervento, ad una serie di questionari per testarne l'esito.

I ricercatori, in questo saggio, evidenziarono che a seguito della partecipazione alle pratiche fisiche adattate da parte di questi reduci, furono riscontrati marcati miglioramenti, fisici che sociali e psicologici (con l'attenuazione dei disturbi dell'umore come la depressione e la rabbia); l'esperienza sembra aver favorito una migliore competenza nella pratica sportiva.

Il programma sportivo-ricreativo adattato comprendeva nel periodo invernale la possibilità di sciare sui campi di neve e praticare lo *snowboard*, il pattinaggio su ghiaccio e lo sci nordico adattato, mentre nel periodo estivo erano previsti dei campi all'aperto per esercitarsi in sport adattati e attività ricreative quali: *kayak*, il *rafting*, la canoa e la pesca con la mosca.

Al termine delle sedute sportive, era prevista la compilazione di un diario giornaliero, dove raccogliere il vissuto personale sull'esperienza ed in definitiva i risultati a conclusione del programma settimanale, evidenziarono un generale impatto positivo in merito all'inserimento dell'attività sportiva adattata per i veterani di guerra, sia per quanto riguarda la sfera sociale, che fisica e psicologica²²².

²²² Lundberg N., Bennett J., Smith S., *Outcomes of Adaptive Sports and Recreation Participation among Veterans Returning from Combat with Acquired Disability*, in «Therapeutic Recreation Journal», XIV (2), 2011, pp. 105-120.

Di tutt'altro genere, la ricerca sulle buone pratiche in APA in ambito sportivo, presentato da Pedro Ferreira²²³, il quale illustrava un progetto realizzato in collaborazione con la facoltà di Sport Scienze e Educazione Fisica dell'Università di Coimbra in Portogallo in convenzione con un centro presente sul territorio a carattere residenziale e specializzato nella cura di persone adulte affette da paralisi cerebrale (il *De Paralisia Cerebral de Coimbra*) (APCC)²²⁴.

Il progetto, denominato *Lo sviluppo delle competenze di Coaching nelle bocce e nel nuoto*²²⁵ prevedeva la presenza di *stagisti* e tirocinanti di Educazione Fisica presso il centro APCC, per uno o due semestri accademici, e intendeva sottolineare la necessità di accompagnare la persona con disabilità in ogni fase della pratica sportiva, dall'avviamento fino a giungere alla pratica competitiva-agonistica.

Questo delicato compito fu assunto dallo *stagista* e/o dal tirocinante il quale avrebbe dovuto implementare, supervisionare ed infine documentare ogni tappa del percorso; inoltre egli fu tenuto, obbligatoriamente, a partecipare attivamente all'organizzazione di attività sportive prestabilite nel piano annuale delle attività accademiche (come studente o nel ruolo di allenatore) e frequentare corsi aggiuntivi al proprio piano di studi in fisiologica e psicologica²²⁶.

²²³ Sul tema dell'autostima e dell'identità personale in relazione allo sport, si veda Ferreira P.J., Fox K.R., *Physical self-perceptions and self-esteem in male basketball players with and without disability: A preliminary analysis using the physical self-perception profile*, in «European Journal of Adapted Physical Activity», 1, 2008, pp. 35-49.

²²⁴ Ferreira P.J., *Coaching Skills Development in Boccia and Swimming*, in Kudláček M., Morgulec-Adamowicz N., Verellen J. (eds.), *European Standards in Adapted Physical Activity*, cit., pp. 90-93.

²²⁵ *Ibidem*.

²²⁶ I destinatari del progetto erano persone adulte con paralisi cerebrale di tipo: BC1; BC2; BC3 e BC4. BC1: i giocatori appartenenti a questa classe erano in grado di lanciare la palla con la mano o a calciare con il piede e potevano competere in modo autonomo, con un operatore che rimanesse al di fuori del campo; BC2: i giocatori appartenenti a questa classe erano in grado di lanciare la palla con la mano ma manifestavano un grado di autonomia relativamente basso, la presenza in campo dell'operatore era consigliata; BC3: i giocatori appartenenti a questa classe presentavano una grave disfunzione locomotoria diffusa ai quattro gli arti, con uno scarso controllo dei gesti motori e una difficoltà a far rotolare la palla. In questo caso si utilizzarono un ausilio, come supporto all'esercizio e la presenza dell'operatore in campo; BC4: i giocatori appartenenti a questa classe presentavano una grave disfunzione locomotoria ai quattro gli arti, con uno scarso controllo del tronco ma dimostravano sufficiente destrezza per lanciare la palla sulla pista. delle bocce. Per loro fu ritenuta indispensabile la presenza di un supporto e la presenza di un operatore in campo.

L'obiettivo generale del progetto fu quello di avviare gli ospiti del centro *APCC* alla pratica sportiva agonistica, ritenuta da entrambi gli enti, un valido strumento e un'importante opportunità per migliorare la qualità della vita di queste persone e favorire processi di socializzazione.

In questo senso, lo studente avrebbe dovuto progettare dei piani sportivi di lavoro adattati alle diverse e specifiche esigenze individuali espresse dagli ospiti, mentre l'intero percorso è stato supervisionato sia da docenti universitari che dagli operatori del settore operanti nel centro come ad esempio i fisioterapisti.

In conclusione, la breve illustrazione di queste ricerche, individuate tra numerose rassegne di studi pubblicate a livello internazionale, testimoniano gli effetti benefici della pratica fisica con le persone con disabilità per evidenziare due aspetti che qui si intende valorizzare: il primo riguarda il ruolo fondamentale riconosciuto alla pratica sportiva adattata (ricreativa e/o agonistica) come mediatore preferenziale per favorire l'integrazione della persona con disabilità nella vita di ogni giorno. Il secondo, intende sottolineare la complessità del ruolo esercitato dal professionista dell'*Attività Fisica Adattata* in relazione alle conoscenze e alle competenze che gli sono richieste e che dovrebbe acquisire, in teoria e in pratica, durante la sua formazione universitaria.

In questo senso, la maggior parte degli studiosi riteneva che solo una solida cooperazione tra il mondo accademico (per gli aspetti teorici) e quello professionale (per gli aspetti pratici) avrebbe potuto consentire, al professionista delle Attività Fisiche Adattate, di perseguire una formazione maggiormente qualificata per rispondere alle sempre più complesse e varieguate situazioni²²⁷.

A questo punto della ricerca, è opportuno affrontare il nucleo centrale di questo lavoro che riguarda l'attività fisica e sportiva praticata nell'ambito scolastico da alunni con disabilità, come illustrata nel prossimo capitolo.

²²⁷ *Ivi*, p. 93.

Capitolo 2 Educazione Fisica Adattata: matrice culturale originaria

2.1 Panorama internazionale

Il terzo e ultimo campo di attività sull'*Attività Fisica Adattata* tocca l'ambito educativo, riservato in via esclusiva all'attività fisica praticata dagli alunni con disabilità all'interno dell'ambito scolastico e che, generalmente, è definito *Educazione Fisica Adattata* (*Adapted Physical Education* nell'acronimo inglese *APE*)²²⁸.

Approfondire le rassegne di studi sull'*Educazione Fisica Adattata*, a partire dalla matrice culturale da cui è originata, permette di argomentare l'*excursus* storico che ha caratterizzato l'evoluzione di una disciplina, la cui applicazione in campo educativo formale, continua ad alimentare il dibattito internazionale ed in particolare quello italiano che esprime controverse opinioni sulla tematica²²⁹.

L'*APE* può fornire un valido supporto per facilitare i processi di integrazione scolastica e l'Educazione Fisica che ruolo svolge per la formazione dell'alunno?

Per questi motivi, prima di introdurre l'argomento si ritiene di fondamentale importanza presentare un quadro complessivo delle finalità e dei benefici derivanti da una regolare pratica dell'Educazione Fisica a scuola, ovvero praticare la *Physical Education* (nell'acronimo inglese *PE*). L'intento è quello di portare alla luce le evidenze scientifiche che attestano come questa attività educativa assuma un ruolo fondamentale per lo sviluppo, la crescita e la formazione delle giovani popolazioni e, per questo, debba essere praticata da tutti, nessuno escluso²³⁰.

²²⁸ Secondo l'*IFAPA*, il termine generico per designare il campo dell'attività fisica per alunni con disabilità è l'*APE*; tuttavia in molti paesi rimane in uso il termine *APA* (www.ifapa.biz).

²²⁹ Si veda il capitolo terzo, p. 221 e succ.

²³⁰ La definizione di Educazione: «*PE è quella parte della formazione che mira, attraverso la pratica di una equilibrata e coerente gamma di attività fisiche, allo sviluppo ottimale del potenziale di un individuo [...] tra cui la crescita, lo sviluppo fisico e le competenze psico-sociali*», in European Parliament, *Current situation and prospects for physical education in the european union*, PE 369.032, IP/B/CULT/IC/2006_100 EN 12/02/2007, p. iii.

La disamina prende avvio da rilevanti contributi scientifici di stampo internazionale, alcuni dei quali offrono una precisa analisi della situazione europea rispetto alla tematica in oggetto, tra questi è interessante illustrare una rassegna di studi pubblicati dallo studioso inglese Richard Bailey il quale ha raccolto ed esaminato i più significativi studi scientifici condotti sulla disciplina dell'*Educazione Fisica e dello Sport a Scuola (Physical Education and School Sport* nell'acronimo inglese *PESS*) per compararne i diversi risultati a dimostrazione dell'imprescindibilità della pratica fisica per soggetti in età evolutiva, nei sistemi educativi formali²³¹. Inoltre è utile precisare che gli studi sull'Educazione Fisica, generalmente, confluiscono intorno a due prospettive teoriche (o scuole di pensiero) delle quali la prima privilegia l'ambito relativo all'apprendimento delle competenze/abilità motorie²³²: il *development of motors skills*²³³; la seconda pone l'accento sull'educazione al movimento. ed esplora i fattori relativi ai benefici mentali derivanti dalla pratica dell'Educazione Fisica: il *movement educational*²³⁴.

²³¹ Bailey R., Armour K., et al., *The educational benefits claimed for physical education in school sport: an academic review*, in «Research papers in Education», 24 (1), 2009, p. 1.

²³² I termini *abilità* e *competenza* rispettivamente *skill/capability* e *competence/competency*, in chiave anglosassone, sono qui largamente utilizzati in quanto richiamano studi e ricerche che si rifanno specificamente a contesti socio-culturali di matrice internazionale. Tuttavia, è opportuno sottolineare le diverse curvature semantiche richiamate, in particolare, al termine 'competenza' che nel pensiero anglosassone riflette un saper fare qualcosa bene, ovvero con particolare 'abilità' o *job skill* (motorie nel nostro caso). In tal senso la persona si adeguerebbe alle procedure richieste per ottenere un risultato ottimale; questo 'fare performante' o "competente" è riconducibile al quello che noi definiamo abilità. Cfr. Bertagna G., *Valutare tutti. Valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia 2004, pp. 21-23. Diversamente, in prospettiva educativa la competenza «si configura come un'esauribile conversazione riflessiva con la situazione [...]», *ibidem* p. 37; invece «*competente è chi risolve al meglio un problema, un compito o un progetto, mobilitando tutte le componenti della sua persona [...]*», Sandrone Boscarino G., *Competenza*, in Bertagna G., Triani P. (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, Editrice La Scuola, Brescia 2013, pp. 79-91. Il tema è ripreso nel capitolo quinto.

²³³ La metodologia del *Fundamental motor skills* privilegia l'insegnamento degli schemi motori di base: il camminare, il correre, il saltare; l'attenzione è posta ai processi di maturazione biologica e neurologica, in Gallahue D., Donnelly F.C., *Developmental Physical Education for All Children* (4 ed.), Human Kinetics Publishers, Champaign IL, 2003, pp. 30-40.

²³⁴ Il *movement educational* si fonda su quattro fattori di movimento: il corpo (che rappresenta lo strumento dell'azione), lo spazio (entro cui il corpo si muove), lo sforzo (la qualità e la quantità dello sforzo espresso) ed infine le relazioni tra il corpo in movimento e il contesto circostante, in

Inoltre, su che cosa si intenda con il termine Educazione Fisica, lo precisa lo stesso Bailey il quale, in linea con le indicazioni internazionali fornite dall'*UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural)*, la definisce come quella parte dell'attività afferente al *curriculum* scolastico che si occupa di accrescere le competenze fisiche degli alunni in via di sviluppo²³⁵. Per questo motivo, il termine viene inteso dallo studioso «[...] come descrittore dell'attività fisica strutturata e supervisionata all'interno della scuola e durante la giornata scolastica [...]»²³⁶. L'opera del pedagogo inglese è finalizzata a mettere in evidenza i numerosi contributi accademici che testimoniano i potenziali «[...] benefici e i possibili cambiamenti conseguenti ad una regolare pratica dell'Educazione Fisica rispetto a quattro ampi domini: quello dello sviluppo fisico, affettivo, cognitivo e sociale [...]»²³⁷.

Il primo dominio, quello relativo allo sviluppo fisico, esplora quali siano i benefici derivanti dell'esercizio fisico in relazione allo sviluppo corporeo, alla salute ed al benessere dei giovani alunni ed al contempo evidenzia il delicato ruolo che la scuola assume come principale istituzione sociale a sostegno dello sviluppo di capacità e di abilità fisico-motorie. Gli studiosi del settore riconoscono che la pratica scolastica dell'Educazione Fisica promuove l'impegno per l'apprendimento di uno stile di vita sano e attivo per l'intera durata della vita con un miglior equilibrio psico-fisico.

Weiller A.K., Bridges J.M., *Teaching Movement Education. Foundations for active lifestyles*, Human Kinetics Publishers, Champaign IL 2010, pp. 11-15.

²³⁵ Secondo il pedagogo dello sport Bart Crum, sono cinque i principali orientamenti storici che influenzano il contesto educativo-scolastico in *PE*: il primo fu caratterizzato dagli obiettivi per sviluppare le variabili fisiche e corporee; il secondo fu orientato allo sviluppo dei fattori di movimento che stanno alla base dell'educazione al movimento; il terzo fu caratterizzato da un'educazione mirata allo sviluppo globale della persona; il quarto si mosse nel sviluppare le variabili fisiche, tecniche e tattiche degli sport tradizionali ed infine per il quinto, il *critical movement socialisation*, gli obiettivi furono formulati in termini di sviluppo di abilità tecnico-motorie, socio-motorie e di competenze necessarie a favorire l'acquisizione di una cultura del movimento e della pratica sportiva permanente, in Crum B.J., *A critical review of competing physical education concepts*, Mester J. (ed.), *Sport Science in Europe 1993. Current and Future Perspectives*, Meyer & Meyer, Aachen 1994, p. 522.

²³⁶ Bailey R., *Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes*, in «Journal of School Health», 76 (8), 2006, p. 397.

²³⁷ Bailey R., Armour K., et al., *The educational benefits claimed for physical education in school sport: an academic review*, cit., p. 1.

Oltre all'aspetto legato alla salute, molti studi evidenziano che una regolare pratica dell'attività fisica a scuola sia la base ottimale per facilitare, nelle giovani popolazioni, lo sviluppo e l'acquisizione di abilità motorie che si accompagnano ad una maggiore consapevolezza delle proprie ed altrui espressioni corporee²³⁸.

Secondo Bailey, questi due fattori potrebbero essere di per sé sufficienti per affermare che «*omettere o esonerare un alunno dalle attività curricolari dell'Educazione Fisica e sportiva a scuola, può causare conseguenze negative di vasta portata e arrecare danni allo sviluppo psico-fisico di molti bambini e giovani*»²³⁹. In quest'ottica, l'istituzione scolastica resterebbe per molti bambini e ragazzi il principale, se non l'unico, luogo dove essere fisicamente attivi e quindi la scuola dovrebbe rappresentare (per tutti) una grande opportunità per favorire l'apprendimento di stili di vita sani ed attivi che mettano al riparo da possibili danni alla salute causati dalla sedentarietà²⁴⁰.

Per Bailey, il secondo dominio, quello relativo allo sviluppo affettivo, è difficilmente circoscrivibile in un ambito specifico poiché tutto quello che è affettivo è soggettivo, impreciso e personale e perciò di difficile definizione. Per questo motivo, l'autore preferisce sostituire l'espressione lo 'sviluppo affettivo' con lo «*sviluppo psicologico e di benessere emozionale*», che include alcuni concetti correlati tra loro quali la salute mentale, l'autostima, la capacità di superare le difficoltà e i conflitti, la motivazione, il carattere e la fiducia in se stessi²⁴¹. L'argomento è supportato da numerose prove scientifiche a testimonianza di quanto una regolare attività fisica apporti un globale impatto positivo sulle giovani generazioni.

²³⁸ PE è l'unica esperienza educativa scolastica dove il *focus* è sul corpo, sul movimento e sullo sviluppo fisico. Questo aiuta gli alunni a rispettare e valorizzare il proprio corpo e quello degli altri, inoltre essa si caratterizza per la finalità di realizzare con successo l'apprendimento di competenze fisiche per tutti bambini, qualunque siano le loro attitudini e capacità, in modo che questi siano in grado di muoversi in modo efficiente, efficace e sicuro e prendere consapevolezza sul cosa, sul perché e sul come stanno facendo, in European Parliament, *Current situation and prospects for physical education in the european union*, cit., p. v.

²³⁹ Bailey R., *Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes*, cit., p. 398.

²⁴⁰ Bailey R., Armour K., et al., *The educational benefits claimed for physical education in school sport*, cit., p. 7. Cfr. Hardman K., Green K., *Contemporary issues in Physical Education: International Perspectives*, cit., p. 76.

²⁴¹ *Ivi*, p. 11.

Differenti ricerche svolte sul campo riconoscono l'importanza di implementare in un'Educazione Fisica di alta qualità e, di conseguenza, gli studiosi raccomandano agli insegnanti di pianificare un *curriculum* in *PE* orientato ad alimentare un ambiente di apprendimento favorevole, che tenga conto anche degli aspetti affettivi per «fornire un valido contributo per migliorare la salute psicologica degli alunni»²⁴². Un altro aspetto legato al dominio affettivo è messo in relazione alla possibilità che un buon clima di lavoro e quindi un 'buon *setting*' didattico possa far nascere nell'alunno un sentimento di maggiore affezione verso la scuola e fungere così da deterrente per coloro che sono a rischio di abbandono scolastico. In questo senso, evidenzia Bailey, tutti gli aspetti pedagogici legati al *curriculum* in *PE* meriterebbero un ulteriore approfondimento scientifico, soprattutto per la comprensione dei risultati circa i possibili effetti che intrecciano gli aspetti affettivi con la regolare pratica di un esercizio fisico, in un periodo della vita in cui il corpo è il principale mediatore comunicativo e relazionale con il mondo esterno.

Per quanto riguarda il terzo dominio sulla relazione tra lo sviluppo cognitivo e l'esercizio fisico (da sempre espressione di una lunga tradizione culturale a sostegno che un *corpo sano porta una mente sana*) l'indagine è volta a verificare come l'attività fisica possa sostenere lo sviluppo intellettuale dei bambini. Numerosi ricercatori hanno avvalorato la tesi che l'Educazione Fisica possa interferire a vari livelli con le *performance* scolastiche, grazie a differenti fattori tra i quali un aumento del flusso ematico al cervello, uno stato umorale più stabile, un aumento dei tempi di vigilanza mentale²⁴³. Gli studi sulla relazione tra lo sviluppo cognitivo e gli effetti derivanti dall'attività fisica sono stati suddivisi in due distinti filoni, sostenuti entrambi da numerose ricerche: il primo riguarderebbe l'effetto sortito da una regolare pratica in *PE* ed il trasferimento delle competenze acquisite in altre aree del *curriculum* scolastico, investendo così una dimensione interdisciplinare che verrà meglio affrontata nel capitolo terzo.

²⁴² *Ivi*, pp. 11-12.

²⁴³ Shephard R., *Habitual physical activity and academic performance*, in «Nutrition Review», 54 (4), 1996, pp. 32-36. Id., *Curricular physical activity in academic performance*, in «Pediatric Exercise science», 9, 1997, pp. 113-126.

Invece, il secondo filone approfondirebbe i possibili benefici dello sport per lo sviluppo cognitivo e l'apprendimento di competenze personali²⁴⁴.

Le sperimentazioni scientifiche confermerebbero «una correlazione positiva tra il funzionamento intellettuale e lo svolgimento di una regolare attività fisica, sia per gli adulti che per i bambini», perché la pratica fisica «migliora la prontezza di un bambino, la sua disponibilità ad imparare e l'entusiasmo per l'apprendimento in generale»²⁴⁵. La dimostrazione che il rendimento scolastico generale dell'alunno sia rafforzato da un regolare impegno nella pratica fisica (nonostante ci sia una riduzione dei tempi dedicati allo studio) contribuisce a confermare il valore educativo e formativo dell'Educazione Fisica nell'istituzione scolastica e pertanto, essa non è riducibile al solo ambito corporeo e affettivo.

Infine, il quarto ed ultimo dominio interroga la relazione tra la pratica in *PE* e gli aspetti sociali, pertanto, qui di seguito verranno illustrati le tesi fondamentali a sostegno di questo importante binomio. Infatti, molti studiosi asseriscono che l'impegno propositivo nel campo dell'Educazione Fisica generi negli alunni l'apprendimento di comportamenti sociali adeguati quali «la cooperazione, la responsabilità personale, l'empatia [...]» e che una costante pratica fisica possa aiutare le giovani popolazioni ad affrontare una serie di problematiche sociali contemporanee quali ad esempio «[...] la criminalità, il consumo e l'abuso di alcol [...]»²⁴⁶. Alcuni ricercatori suggeriscono che l'apprendimento di propositivi comportamenti sociali sia dovuto ai processi relazionali che si innescano durante la partecipazione e lo svolgimento delle attività proprie dell'Educazione Fisica.

In tal senso, quindi, i processi di socializzazione non sarebbero imputabili al tipo di attività praticata bensì: «[...] all'acquisizione e all'accumulo delle varie esperienze personali e interpersonali, che avvengono negli scambi sociali e socio morali durante i giochi e le attività fisiche»²⁴⁷.

²⁴⁴ Bailey R., Armour K., et al., *The educational benefits claimed for physical education in school sport*, cit., pp. 14-16.

²⁴⁵ Bailey R., *Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes*, cit., p. 399.

²⁴⁶ Bailey R., Armour K., et al., *The educational benefits claimed for physical education in school sport*, cit., p. 9.

²⁴⁷ Bailey R., *Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes*, cit., pp. 398-341.

Dunque, la pratica dell'Educazione Fisica promuoverebbe la responsabilità sociale e lo sviluppo di abilità pro-sociali quali il senso di fiducia, il senso della comunità, l'empatia e la cooperazione, mentre un altro interessante aspetto è avanzato dall'evidenza che la pratica motoria costante consenta di acquisire una maggiore resilienza, rispetto a coloro che non la praticano²⁴⁸. Peraltro, sostiene Bailey, l'Educazione Fisica ha il potere di raggiungere una grande percentuale di bambini e giovani, esercitando un notevole influsso sulle nuove generazioni e appurato che i potenziali benefici sociali conseguenti alla pratica in *PE* sono ormai un'evidenza scientifica condivisa e incontrovertibile, è evidente l'impossibilità di esonerare un alunno da questa pratica. È interessante notare come alcuni studi sostengano che l'apprendimento di processi sociali non sia dovuto alla pratica dell'attività in sé, ma sia in stretta interdipendenza con il ruolo ed il comportamento assunto dal docente nell'insegnamento della disciplina: «[...] *il ruolo del docente di Educazione Fisica sarebbe determinante*» per l'acquisizione di comportamenti sociali e pro sociali dell'alunno, per favorire o, al contrario, ostacolare l'interiorizzazione di apprendimenti dei ruoli sociali consoni al vivere ed allo stare bene insieme. Il docente, fungerebbe consapevolmente o inconsapevolmente da «*modello positivo*» o al contrario, «*negativo*» agli occhi dei giovani con cui si troverebbe a lavorare²⁴⁹. Ma la tematica, che esplora i fattori riguardanti il ruolo dell'insegnante in *PE* e nello specifico le conseguenze del suo comportamento per l'integrazione e l'inclusione degli alunni con disabilità verrà ampiamente discusso successivamente.

In definitiva, al centro degli studi che prendono in esame i possibili benefici che la pratica dell'Educazione Fisica avrebbe sullo sviluppo sociale, sono circoscritti a due principali indicatori: in primo luogo all'accesso, ossia alle reali possibilità che l'alunno ha di partecipare con successo al *curriculum* regolare in *PE* (*Regular Physical Education* nell'acronimo inglese *GPE*)²⁵⁰.

²⁴⁸ Id., *Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion*, in «Education Review», 57 (1), pp. 84-85.

²⁴⁹ Bailey R., Armour K., et al., *The educational benefits claimed for physical education in school sport*, cit., p. 9.

²⁵⁰ «*Senza accesso, ogni discussione di inclusion è discutibile*», Ivi, p. 79. Cfr. Hardman K., Green K., *Contemporary issues in Physical Education: International Perspectives*, cit., pp. 90-98.

In secondo luogo, un corpo consistente di prove consente di affermare che solo da un programma di Educazione Fisica qualitativamente valido possono scaturire ricadute positive sulla sfera psico-sociale: sull'autostima, sulla fiducia e sull'accettazione dei pari. La questione, sostiene Bailey, non è risolvibile semplicemente aumentando il monte ore dedicato all'Educazione Fisica o triplicando il numero degli alunni che partecipano all'attività, bensì si ritiene indispensabile adattare il *setting* in *PE* a misura dei reali bisogni degli alunni con una prassi educativa consapevole delle finalità da raggiungere con l'esercizio fisico²⁵¹.

A tal proposito l'Associazione Europea di Educazione Fisica (EUPEA) ha fornito le indicazioni principali sulle finalità della disciplina ed ha illustrato in tredici punti quali siano gli aspetti fondamentali da cui partire per elaborare un *curriculum* in *PE* di alta qualità:

1. Incoraggiare l'adozione di uno stile di vita attivo e salutare;
2. Sviluppare le sensazione di benessere personale;
3. Insegnare il senso dell'importanza del valore dello sport (del gioco, della solidarietà, etc.);
4. Garantire la sicurezza per lo svolgimento della pratica in *PE*;
5. Sviluppare un più ampio repertorio di competenze motorie;
6. Sviluppare un apprezzamento interdisciplinare in relazione all'Educazione Fisica;
7. Promuovere un apprezzamento del significato sociale e culturale dello sport;
8. Sviluppare l'abilità di valutare le proprie e le altrui *performance*;
9. Sviluppare un senso di *leadership* e di abilità organizzativa;
10. Apprezzare il significato della magrezza e della salute;
11. Sviluppare le competenze fisiche nelle specifiche attività;
12. Contribuire allo sviluppo del senso dell'essere cittadino;
13. Fornire la possibilità a tutti gli alunni di raggiungere i traguardi formativi proposti indipendentemente dalla condizione fisica personale e dal *background* culturale e sociale

²⁵¹ Hardman K., Green K., *Contemporary issues in Physical Education*, cit., p. 74.

A tal proposito, una ricerca condotta dai membri dell'EUPEA, in venti paesi europei tra cui l'Italia, ha messo in luce quali siano le principali tendenze in ordine ai piani di lavoro *curricolari* degli insegnanti di Educazione Fisica rispetto ai tredici punti di seguito illustrati (si veda grafico n. 13).

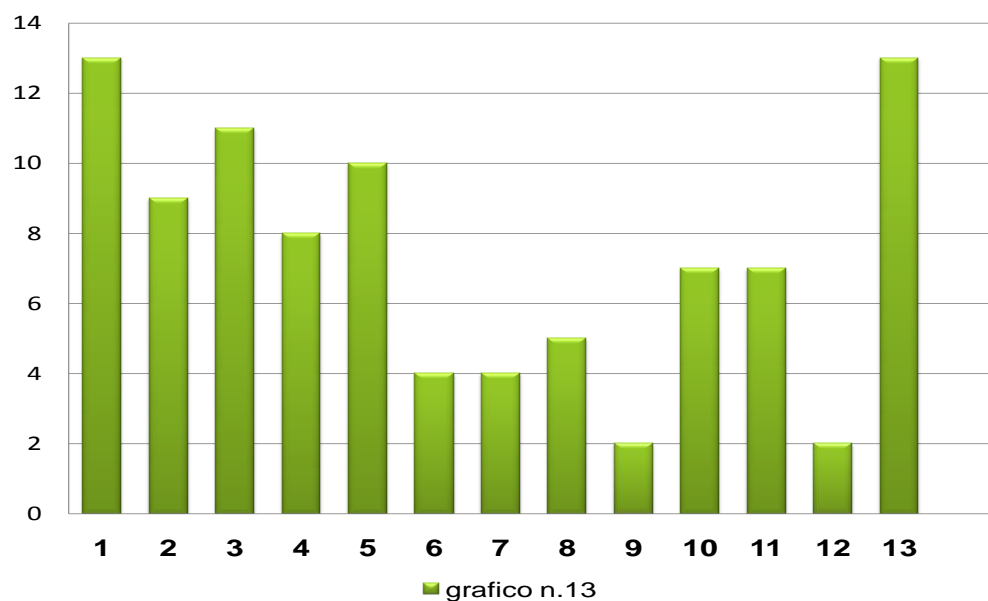


Grafico n. 13. Fonte rielaborata: Hardman K., Green K., *Contemporary issues in Physical Education: International Perspectives*, Meyer & Meyer Sport UK, Germany 2011, p. 75.

I dati emersi evidenziano che gli insegnanti di Educazione Fisica europei tendono a privilegiare nella stesura del *curriculum* rispettivamente i punti uno e tredici (incoraggiare l'adozione di uno stile di vita attivo e salutare e fornire la possibilità a tutti gli alunni di raggiungere dei traguardi formativi); in classifica, seguono i punti tre e cinque (insegnare il senso dell'importanza del valore dello sport e sviluppare un più ampio repertorio di competenze motorie).

Appare evidente che, se l'insegnante in *PE* privilegia nell'insegnamento alcuni segmenti del *curriculum* a discapito di altri, egli sta perseguendo obiettivi orientati in una direzione piuttosto che in un'altra e, a questo proposito, è il caso di ricordare un altro studio pubblicato sui quaderni di *Eurydice* sui contenuti dei *curricula* in *PE*, in alcuni nei Paesi europei.

Dall'analisi di questo studio emergerebbe che sono quattro le aree tematiche predominanti che guidano la stesura dei *curriculum* degli insegnanti europei di Educazione Fisica, quattro aree del tutto sovrapponibili ai domini riscontrati da Bailey ed esposti precedentemente.

La prima comprende una sezione tematica molto ampia del *curriculum* in *PE*, poiché riflette la natura stessa della disciplina, gli obiettivi del *curriculum* sono diretti allo sviluppo di abilità e di competenze fisiche e motorie in grado di facilitare una migliore capacità di coordinazione, nonché di velocità, di resistenza, di flessibilità, di equilibrio e di forza. In questa prima area rientra lo sviluppo di competenze per l'acquisizione di uno stile di vita permanente sano e attivo.

La seconda area tematica, come esposto in *Eurydice* e ribadito da Bailey include l'ambito affettivo, del benessere psicologico e mentale e, a tal riguardo, diverse ricerche confermerebbero che gli insegnanti dedicano particolare attenzione ad integrare il loro piano di lavoro *curricolare* con attività che inferiscono alla sfera affettiva e psicologica. In definitiva l'Educazione Fisica «*aiuta i giovani a sviluppare forza di volontà, senso di responsabilità, pazienza e coraggio[...], li aiuta a essere realistici rispetto alle proprie capacità, fisiche o di altra natura, ad imparare ad accettare se stessi e ad accogliere le diversità altrui*»²⁵².

La terza area presente nei *curricula* degli insegnanti in *PE* interessa lo sviluppo sociale e l'ampia gamma di abilità ad esso connesso, come ad esempio lo sviluppo delle competenze relazionali personali e interpersonali che includono le buone capacità personali di comunicare e di collaborare con gli altri. Numerosi studiosi sulla disciplina difendono l'ipotesi che esercizio dell'Educazione Fisica serva a stimolare lo sviluppo della personalità sociale dei giovani, a facilitare l'integrazione all'interno della società, a sviluppare il senso di solidarietà, di interazione sociale, a interiorizzare il senso del lavoro, dello spirito di gruppo, nonché il *fair play* e il rispetto degli altri e delle regole²⁵³.

²⁵² Commissione europea/EACEA/Eurydice 2013, *Educazione Fisica e sport a scuola in Europa*. Istruzione e formazione, Rapporto Eurydice, Lussemburgo: ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, pp. 17-18.

²⁵³ *Ivi*, p. 18.

Infine, l'ultima area presa in esame coinvolge le diverse modalità di apprendimento manifestate dagli alunni, un tema che direziona i *curricula* dei docenti verso una pratica fisica che sollecita l'acquisizione di abilità connesse con lo sviluppo psico-fisico e di competenze personali²⁵⁴.

A tal proposito, può offrire uno spunto di riflessione accennare ad un altro studio qualitativo che ha messo in evidenza come queste quattro aree o domini (secondo Bailey) orientino le proposte degli insegnanti europei rispetto alla stesura degli obiettivi formativi nel programma scolastico (si veda grafico n. 14)²⁵⁵.

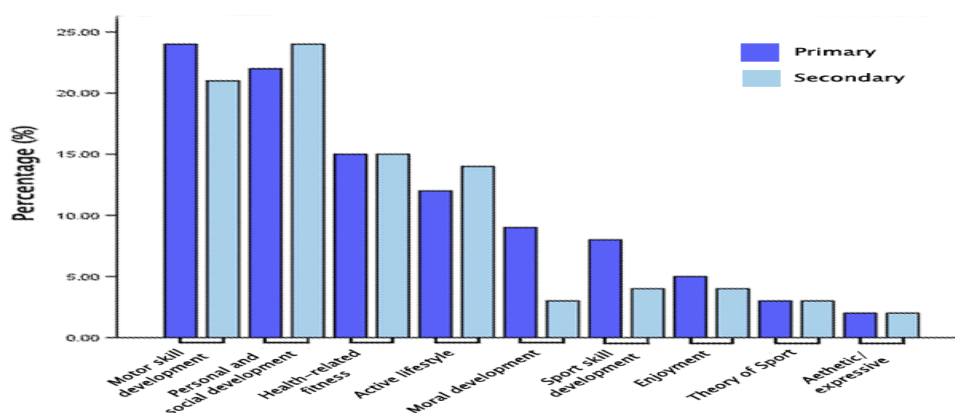


Grafico n. 14. Fonte: European Parliament, *Current situation and prospects for physical education in the european union*, PE 369.032, IP/B/CULT/IC/2006_100 EN 12/02/2007, p. 23.

Il grafico evidenzia che gli insegnanti di Educazione Fisica europei organizzano i loro piani di lavoro avvalendosi di molteplici ambiti di studio tra cui: lo sviluppo del comportamento motorio, lo sviluppo sociale e personale, l'acquisizione di buone prassi per uno stile di vita sano e attivo, lo sviluppo di competenze in ambito sportivo, la teoria dello sport ed infine le discipline sportive.

Questo studio mette a fuoco quanto sia complessa e variegata la prassi educativa dell'Educazione Fisica in ambito scolastico e implicitamente testimonia i molteplici e significativi contributi che sono ricondotti alla pratica fisica, a partire dalla crescita e dallo sviluppo fisico, psichico e intellettuale di bambini, ragazzi e giovani.

²⁵⁴ *Ibidem*.

²⁵⁵ Cfr. Hardamn K., *The situation of physical education in Schools: A European perspective*, cit., pp. 5-18.

Un'affermazione validata da comprovate prove scientifiche che riconoscono all'Educazione Fisica e sportiva un importante effetto positivo sulla 'qualità e sullo stile di vita' delle giovani popolazioni di tutto il mondo²⁵⁶. Di conseguenza è sottolineato che «vi è il preciso dovere per coloro che insegnano la disciplina di riconoscere il valore intrinseco dell'attività fisica ed agire con la consapevolezza che quest'ultima è indispensabile all'educazione generale di tutti i bambini»²⁵⁷.

Assodata l'imprescindibile utilità dell'Educazione Fisica nel percorso scolastico è fondamentale precisare la necessità di rispettare i criteri di una attività definita di alta qualità nel rispetto dei tempi ad essa dedicati (che siano sufficienti per l'attività) e nell'impostazione didattica proposta alla classe.

Secondo Bailey, il fatto che la scienza evidenzi gli innumerevoli benefici derivati da una regolare pratica fisica non significa che questi ultimi si realizzino sempre e in modo automatico, per lo studioso non c'è ragione di credere che basti semplicemente partecipare alla lezione di Educazione Fisica per beneficiare dei risultati illustrati. Al contrario, lo studioso ribadisce l'importanza che l'insegnante apporti i dovuti accorgimenti al *setting* in palestra, per creare un clima di apprendimento ottimale «*connaturato dal divertimento e dalla piacevolezza della pratica*»²⁵⁸.

Da questa premessa è possibile individuare tre aspetti fondamentali che investono il nostro discorso: il primo riguarda il diritto di tutti gli alunni, nessuno escluso, di poter accedere con successo alla pratica fisica implementata a scuola (il riconoscimento del diritto all'Educazione Fisica e sportiva da parte di tutti i soggetti in età evolutiva, anche di quelli con disabilità è sancito da normative internazionali e sovranazionali)²⁵⁹.

²⁵⁶ Lorente E., Joven A., *The Impact Of Physical Education Based On Autonomy And Responsibility On Students Everyday Life: A Longitudinal Case Study*, in «Exercise and Quality of Life», 3 (2), 2011, pp. 1-18.

²⁵⁷ Bailey R., *Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes*, cit., p. 399.

²⁵⁸ Bailey R., Armour K., et al., *The educational benefits claimed for physical education in school sport*, cit., p. 18.

²⁵⁹ UNESCO, *The International Charter of Physical Education and Sport*, Conferenza Generale XX sessione, Parigi 21 novembre 1978. Cfr., Parlamento Europeo e del Consiglio, *L'Anno europeo dell'educazione attraverso lo sport 2004*, decisione n. 291/2003/CE del 6 febbraio 2003 (IT); UNESCO, *International Year of Physical Education and Sport*, Declaration of Athens:

Invece il secondo aspetto mette in evidenza come l'Educazione Fisica in ambito scolastico serva a migliorare le abilità fisiche-motorie e, nello stesso tempo, incida su una gamma molto più ampia di abilità e competenze.

Il terzo ed ultimo aspetto richiama le raccomandazioni di Bailey nel sostenere che «omettere o esonerare un alunno dalle attività curriculari dell'Educazione Fisica e sportiva a scuola, potrebbe causare conseguenze negative di vasta portata ed arrecare danni allo sviluppo psico-fisico di molti bambini e giovani»²⁶⁰.

Per concludere, questo corpo di studi valorizza l'ipotesi che i bambini impegnati in una regolare attività fisica godono di una migliore qualità di vita e migliorano la loro *performance* scolastica²⁶¹, dunque, alla luce di tale premesse, visto i numerosi benefici che apporterebbe una regolare pratica fisica e sportiva, è lecito chiedersi quale è la prospettiva attuale in ambito internazionale, rispetto alla partecipazione dell'alunno con disabilità all'attività *curricolare* in *Physical Education*. In questo senso è utile affrontare gli studi che hanno argomentato sulla materia e mettere nuovamente in rilievo l'irrinunciabilità di tale pratica educativa.

Fourth International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport, MINEPS IV, December 2004. Per gli aspetti giuridici, si veda Tognon J., Stelitano A., *Sport Unione Europea e diritti umani. Il fenomeno sportivo e le sue funzioni nelle normative comunitarie e internazionali*, Cleup, Padova 2011, pp. 205-221.

²⁶⁰ Bailey R., *Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes*, cit., p. 398.

²⁶¹ Cfr. Cratty B.J., *Intelligence in action; physical activities for enhancing intellectual abilities*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1973; Kephart N.C., *The slow learning in the classroom* (2 ed.), Charles Merrill, Columbus OH 1971.

2.2 Fonti originarie e approcci metodologici

Se la revisione delle ricerche prese in esame da Baley dimostra con criteri scientifici che l'Educazione Fisica esercitata in ambito scolastico ha in sé il potenziale per contribuire in maniera più che significativa allo sviluppo e l'acquisizione delle competenze motorie e non solo, che cosa succede in questo ambito agli alunni con disabilità?

Secondo il pedagogista francese Frédéric Reichhart l'incontro tra l'Educazione Fisica e sportiva e la disabilità «[...] è parso per lungo tempo improbabile [...] perché appartenente a due paradigmi che coesistevano senza incontrarsi[...]»²⁶², quello del *deficit* (legato alla patologia e all'intervento di natura speciale, dove l'Educazione Fisica è praticata in strutture educative separate e specializzate) e quello dell'integrità (legato alla normalità ossia dell'essere fisicamente integro, con un'Educazione Fisica pensata all'interno di contesti educativi regolari).

A questo proposito Hana Válková afferma che il problema scaturito dall'incontro dell'Educazione Fisica con la disabilità necessita di identificare con chiarezza chi siano coloro che manifestano dei «bisogni di movimento speciali» e quali siano i portatori di «particolari differenze» che fungono da divisori tra ciò che è definito «normale e consueto dallo strano e l'insolito [...]»²⁶³.

Nel panorama internazionale, sono numerosi i contributi pubblicati intorno al tema dell'Educazione Fisica e della disabilità, a sostegno di teorie anche molto divergenti tra loro e, per fare maggiore chiarezza, risulta fondamentale approfondire quale sia stata la matrice culturale originaria che ha dato vita alla pratica dell'Educazione Fisica per alunni con disabilità nell'ambito educativo formale. Pertanto, è altrettanto interessante esaminare quali sono stati i passaggi salienti per la diffusione di questa prassi educativa ed argomentare sulle principali correnti metodologiche che concorrono all'implementazione della pratica fisica nei *curricula* scolastici di molti Paesi.

²⁶² Reichhart F., *Vers Une Redéfinition des Activités Physiques et Sportives Adaptées*, in «Reliance», 24 (2), 2007, p. 85.

²⁶³ Válková H., *PE (Physical Education) and Sports of Children with disabilities*, «US-China Education Review», A (7), 2011, p. 1030.

Una ricostruzione che richiama il pensiero e gli studi di alcuni degli autorevoli autori precedentemente citati nell'analisi e nello studio dell'*Attività Fisica Adattata* i quali contribuirono alla diffusione dell'Educazione Fisica per alunni con disabilità in tutto il mondo. Per cominciare è opportuno risalire al primo Stato che sancì il diritto dell'alunno con disabilità ad essere inserito nelle scuole comuni, ma non necessariamente nelle classi con i compagni senza disabilità, siamo negli USA nel 1975²⁶⁴.

Con le disposizioni e i mandati previsti dalla legge federale PL94-74/1975 (*The Education for All Handicapped Children Act IDEA*) il governo degli Stati Uniti, sulla spinta dei cambiamenti socio culturali illustrati nel primo capitolo, come ad esempio il principio di normalizzazione (si veda a p.15), riconobbe il diritto all'*integration* scolastica e sollevò tre novità meritevoli di attenzione.

La prima nel riconoscere agli alunni con disabilità il diritto di frequentare la scuola comune, la seconda nel dichiarare che l'Educazione Fisica (*General Physical Education*, nell'acronimo inglese *GPE*)²⁶⁵, fosse una disciplina fondamentale per promuovere l'educazione ed infine la terza nel sovrapporre l'Educazione Fisica all'educazione speciale, entrambi riconosciute attività didattiche determinanti per la formazione globale dell'alunno con disabilità.

Fu la sfida contenuta in questa normativa che chiese alla scuola statunitense di adottare tutte le possibili strategie didattiche ed educative per garantire all'alunno con disabilità l'accesso e il sostegno al raggiungimento del successo formativo.

L'inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole comuni statunitensi, in questa prima fase si concentrò soprattutto sui principi di equità ed uguaglianza.

²⁶⁴ Committee on Adapted Physical Education board of directors, *Guiding principles for Adapted Physical Education*, in «Journal of the American Association for Health, Physical Education and Recreation», 23 (4), 1952, pp. 15 e 29. PL94-74/1975 (The Education for All Handicapped Children Act IDEA). La normativa sancisce il diritto all'educazione degli alunni 'handicappati' nel contesto scolastico statunitense ed il diritto a praticare l'attività fisica in tutti i gradi scolastici al fine di acquisire una formazione personale e sociale adeguata. Sui mandati e sulle disposizioni normative successive, in Steasward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J. (eds.), *Adapted physical activity*, cit., pp. 87-91.

²⁶⁵ Reid G., *Mainstreaming in Physical Education*, in «McGIII Journal of Education», XIV (3), 1979, p. 367. È introdotto il concetto di *Mainstreaming*, un termine presente nelle disposizioni e nei mandati previsti della legge federale PL 94-142/1975.

Lo sfondo integratore, sotteso all'emanazione di questa legge, introduce l'analisi del significato attribuito ad alcune definizioni terminologiche utilizzate dai legislatori per descrivere l'Educazione Fisica e l'educazione speciale nel contesto educativo regolare, entrambi, quest'ultime, riconosciute matrici educative essenziali per favorire reali processi di inserimento e di integrazione degli alunni con disabilità. Inoltre, nel testo di legge fecero la comparsa due nuove figure, l'educatore fisico e l'educatore speciale ai quali fu assegnato il compito di adottare un'educazione di tipo speciale: «*l'educazione speciale è un disegno di istruzione speciale [...] che incontra i bisogni unici dei bambini handicappati inclusi nelle classi di istruzione in Educazione Fisica*»²⁶⁶.

Di particolare rilevanza è lo studio delle due diverse definizioni terminologiche utilizzate dai legislatori per circoscrivere e descrivere il progetto didattico speciale pianificato dall'educatore fisico e speciale per favorire l'inserimento degli alunni con disabilità nel *curriculum* generale in PE:

- *Adapted Physical Education* (nell'acronimo inglese APE) *Educazione Fisica Adattata*;
- *Special Physical Education* (nell'acronimo inglese SPE) *Educazione Fisica Speciale*²⁶⁷.

Infatti, gli studiosi americani (e non solo) dell'attività fisica utilizzarono le due espressioni: '*Educazione Fisica Adattata*' ed '*Educazione Fisica Speciale*' come base su cui elaborare variegati modelli teorici e metodologici educativo-didattici a misura dell'alunno disabile; alcuni di questi rappresentano tutt'oggi validi riferimenti teorici e pratici.

Ai fini di questa ricerca, è necessario illustrare quali siano stati i maggiori contributi offerti dagli studiosi a sostegno di queste due espressioni e portare alla luce i diversi approcci teorici fondativi di un'Educazione Fisica conforme ai bisogni ed alle esigenze espresse dagli alunni disabili all'interno di un *curriculum* regolare in PE (RPE).

²⁶⁶ U.S. Office of Education Federal register, Public Law 94-142, *The Education For All Handicapped Children Act* Whashington, DC 1977, p. 42480. Nel testo di legge fu introdotto il termine 'educatore fisico' ed 'educatore fisico speciale'.

²⁶⁷ Sherrill C., *Adapted Physical activity, recreation and sport: cross disciplinary and lifespan* (6 ed.), cit., p. 3.

2.2.1 Educazione Fisica: adattata e speciale?

I primi sostenitori del termine *Educazione Fisica Adattata* furono gli statunitensi Arthur Daniels e Evelyn Davies, i quali aderirono e adottarono (nelle loro pubblicazioni) il termine *Educazione Fisica Adattata (APE)* definendo questa attività un'appendice del regolare programma curricolare in PE: «[...] *l'Educazione Fisica Adattata origina dal programma generale di Educazione Fisica [...]*»²⁶⁸.

La loro proposta fu un modello di *Educazione Fisica Adattata* finalizzata ad offrire ai «*bambini eccezionali*»²⁶⁹ le migliori opportunità educative in grado di promuovere la partecipazione nelle attività ricreative e sportive con positive e importanti ricadute sia a livello psicologico che sociale. Un tipo di *Educazione Fisica Adattata* costituito da un programma educativo afferente al vasto modello di teorie, metodi, scopi, materiali e valutazioni proprie dell'istruzione generale che, a sua volta, era ispirata ai valori espressi dal contesto sociale e comunitario di appartenenza. In questo caso, il contesto sociale fu quello americano dove nel 1952 (in anticipo di vent'anni rispetto alla legge federale più volte richiamata) e in quell'occasione, l'*American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD)* definì con chiarezza che cosa si dovesse intendere con l'espressione *Educazione Fisica Adattata*: «[...] *L'Educazione Fisica Adattata è un programma diversificato di sviluppo di attività, giochi, sport e ritmica, riguardo gli interessi, le capacità e le limitazioni degli studenti con disabilità che non possono impegnarsi e partecipare in modo sicuro o con successo e senza restrizioni alle vigorose attività previste nel programma di Educazione Fisica*»²⁷⁰.

²⁶⁸ Daniels A., Davies E., *Adapted Physical Education: principles and practices of physical education for exceptional students* (2 ed.), Harper & Row Publishers, New York 1965, p. 15. Arthur Daniels pubblicò (dieci anni prima) il primo testo sull'APE: *Adapted Physical Education: principles and practices of physical education for exceptional students*, Harper & Row Publishers, New York 1954.

²⁶⁹ «*The physical attributes and/or learning abilities of some children, however those called exceptional children differ from the norm (either below or above) to such an extent that they require an individualized program of special education [...]*». *Ibidem*, p. 33.

²⁷⁰ Committee on Adapted Physical Education board of directors, *Guiding principles for Adapted Physical Education*, in «*Journal of the American Association for Health, Physical Education and Recreation*», 23 (4), 1952, pp. 15 e 29.

I due pionieri dell'APE Daniels e Davies, strutturarono una proposta educativa vicina al modello teorico del *Development motor skill*, (orientato verso obiettivi formativi attenti allo sviluppo corporeo ed alle competenze motorie di base) per adattare le attività fisiche ed i giochi sportivi di un regolare programma di Educazione Fisica, ai differenti tipi di disabilità presentati dagli alunni²⁷¹.

Di tutt'altra opinione fu Claudine Sherrill, la studiosa di cui si è parlato nel capitolo primo, la quale pur sostenendo il concetto di *Educazione Fisica Adattata*, (piuttosto che di *Educazione Fisica Speciale*) concepirà una diversa maniera di intenderla e praticarla rispetto a quanto prospettato da Daniels e Davies. Dal suo punto di vista l'APE non poteva essere considerata un'appendice del programma generale di Educazione Fisica ma al contrario, essa doveva rappresentare la prassi per una buona Educazione Fisica da mettere quotidianamente in pratica «[...] ovunque sia necessaria: nel curriculum generale, nell'ambito dell'educazione speciale, nelle classi e nei programmi appositamente progettati o di Educazione Fisica generale [...]»²⁷². L'espressione 'ovunque sia necessaria' rappresentò la prima grande sottolineatura di disaccordo con i due studiosi che l'avevano preceduta, in quanto la studiosa aprì all'idea che «gli insegnanti curricolari in PE non debbano essere degli specialisti (della disabilità) ma debbano sviluppare una maggiore responsabilità nell'accogliere le differenze individuali»²⁷³.

«Una buona prassi in GPE è sempre una buona prassi di Educazione Fisica Adattata»²⁷⁴.

²⁷¹ In riferimento alla normativa del 1975, l'espressione *Educazione Fisica Adattata*, si riferì «alla modificazione dell'Educazione Fisica tradizionale per permettere agli individui con disabilità di accedere e partecipare con sicurezza e soddisfazione al programma generale in PE», Jansma P., *Psychomotor domain training and serious disabilities* (V ed.), University Press of America, Stati Uniti 1999, p. 23.

²⁷² Sherrill C., *Adapted Physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan*, cit., p. 4.

²⁷³ Il programma di *Educazione Fisica Adattata* deve abbandonare l'idea di un approccio categoriale per aderire a una prospettiva non categoriale attenta alle differenze individuali e non alle etichette, in Seaman J.A., De Pauw K.P., et al., *Making Connections From Theory to Practice in Adapted Physical Education*, Holcomb Hathaway Publishers, Scottsdale Arizona 2003, p. 8.

²⁷⁴ Sherrill C., *Adapted Physical education and recreation. A multidisciplinary Approach*, Wm. C. Brown publishers, United States of America 1986, p. 5. Cfr. Block M., *Why all student with disabilities should be included in regular physical education*, in «Palaestra», 10 (3), 1994, p. 22.

Ogni prassi educativa dovrebbe porre attenzione alle caratteristiche individuali ossia, essere adattata a misura dell'alunno con o senza disabilità e di conseguenza la formazione in ambito motorio doveva svolgersi per tutti all'interno del «*setting Generale di Educazione Fisica (GPE)*»²⁷⁵. La studiosa, da sempre impegnata a promuovere un'Educazione Fisica praticata indistintamente da tutti gli alunni, individuò nell'arte del saper creare adattamenti individualizzati la chiave del successo per far fronte alle differenti esigenze espresse da coloro che manifestavano specifici bisogni psicomotori e differenti livelli di abilità motoria. In questo senso, adattare rappresentò «*l'arte e la scienza di saper controllare le variabili in modo da ottenere i risultati voluti*»²⁷⁶ e di organizzare in modo flessibile ogni aspetto connesso all'attività ed al *setting* in *PE*, non solo le attività, i giochi sportivi e gli esercizi fisici.

Il modello di adattamento approntato dalla studiosa statunitense, il *PAP-TE-CA*²⁷⁷, riflesse la convinzione che, per facilitare l'integrazione di un alunno con disabilità durante una regolare lezione di Educazione Fisica, fosse necessario apportare modifiche a qualsiasi variabile dell'attività *curriculare* ossia al compito, all'ambiente e allo stile di insegnamento del docente. Questa convinzione portò Sherrill ad individuare tre elementi principali su cui riflettere per pianificare un buon intervento in *APE*: l'atteggiamento e la mentalità del docente, lo sviluppo della professione e lo studio del corpo di conoscenze specifico della disciplina.

Il primo elemento fu rivolto direttamente all'insegnante di Educazione Fisica ed alla consapevolezza che il suo «*atteggiamento/mentalità*» ed i suoi modi di rapportarsi con gli alunni con disabilità influenzerebbe, notevolmente, il successo o, al contrario, l'insuccesso formativo di questi ultimi (nel campo motorio).

²⁷⁵ Sherrill C., *Adapted Physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan* (6 ed.), cit., p. 4.

²⁷⁶ Sherrill C., *Adapted Physical activity, recreation and sport: Cross disciplinary and lifespan* (5 ed.), Wm. C. Brown Publishers, Dubunque IA 1997, p. 60.

²⁷⁷ *PAP-TE-CA* è l'acronimo di *Planning* (Programma); *Assessment* (Valutazione complessiva dell'individuo); *Paperwork/placement* (Posizionamento in *LRE*); *Teaching/ Counseling/ Coaching* (Insegnamento); *Evaluation* (Verifica del servizio); *Counseling* (Coordinamento delle ricerche e Consulenza), *Advocacy*, (Sostegno).in Sherrill C., *Adapted Physical education and recreation: A multidisciplinary Approach*, cit., p. XII; Martin Kudláček M., Morgulec-Adamowicz N., Verellen J. (eds.), *European Standards in Adapted Physical Activity*, pp. 17-24.

Il secondo elemento puntualizza che gli obiettivi prioritari dell'*APE* sarebbero gli stessi previsti da un piano di studi in *GPE* con l'integrazione di apprendimenti cognitivi, affettivi e psicomotori, al fine di adattare l'intervento ai bisogni del singolo alunno con disabilità.

Di conseguenza, la terza ed ultima considerazione, si raccoglie intorno all'idea che l'*APE* non dovrebbe operare delle categorizzazioni o etichettare gli esseri umani «*come handicappati o non handicappati*»²⁷⁸ ma al contrario, come più volte ribadito dalla stessa Sherrill, dovrebbe valorizzare le differenze individuali che danno origine ad una variegata gamma di *performance*; diversamente dall'educazione speciale che mette in atto procedure di ammissibilità che identificano la diversità come negativa e connaturata alla patologia²⁷⁹. Tuttavia, ammise la studiosa americana, a fronte di questa situazione, divenne difficile declinare in maniera univoca e condivisa un profilo dell'Educazione Fisica per studenti con disabilità. Infatti, ogni pubblicazione sulla disciplina presentava una versione diversificata dell'Educazione Fisica con disabili, ogni testo era unico «*in quanto la proposta educativa era condizionata da personali e differenti filosofie, credenze, atteggiamenti e intenzioni degli stessi autori [...]*»²⁸⁰. A testimonianza è opportuno riportare un ennesimo esempio di questo fenomeno, basti pensare allo studioso Joseph Winnick per il quale l'*Educazione Fisica Adattata* è «*[...] una sottodisciplina dell'Educazione Fisica [...] un programma individualizzato di abilità fisiche e motorie [...] destinata ad incontrare i bisogni specifici degli studenti [...] incluse le persone con disabilità*»²⁸¹. Winnick definì l'*Educazione Fisica Adattata* «*un programma individualizzato che include le capacità fisiche e motorie fondamentali*»²⁸², con un'attività rivolta a tutti coloro che manifestano esigenze fisico-motorie particolari tali da richiedere adattamenti per lo svolgimento del regolare *curricolo* in *PE*.

²⁷⁸ Sherrill C., *Adapted Physical education and recreation. A multidisciplinary Approach*, Wm. C. Brown publishers, United States of America 1986, p. 12.

²⁷⁹ *Ivi*, pp. 11-12.

²⁸⁰ Sherrill C., *Adapted Physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan* (6 ed.), cit., p. 5.

²⁸¹ Winnick J.P., *Adapted Physical Education and Sport* (3 ed.), Human Kinetics Publishers, Champaign Il 2000, p. 4.

²⁸² *Ibidem*.

Nella categoria di *tutti coloro* che presentavano una limitata capacità di movimento, incluse tutti coloro che avevano subito lesioni o fossero affetti da patologie, anche chi, ad esempio, presentava un'eccessiva magrezza o, al contrario, un sovrappeso oppure chi dimostrava un inadeguato sviluppo motorio, un basso livello di abilità motorie ed uno scarso controllo posturale.

Winnick, diversamente da Sherrill, suggerì che la pratica dell'*APE* doveva essere strutturata per un'ampia ma specifica categorie di alunni classificati portatori di «bisogni unici e di esigenze specifiche»²⁸³. Inoltre egli fu un convinto grande assertore della necessità di somministrare agli alunni uno *screening* motorio per individuare chi fossero oggettivamente coloro in possesso dei pre-requisiti per accedere ad un programma di *Educazione Fisica Adattata*²⁸⁴.

Viceversa, sull'altro versante, quello dell'*Educazione Fisica Speciale (SPE)*, è utile presentare la proposta di John Dunn e di Hollis Fait i quali oltre ad essere convinti sostenitori di un progetto di Educazione Fisica speciale, per gli alunni con disabilità, furono i primi a pubblicare un testo dedicato alla tematica: *Special Physical Education. Adapted, Individualized and Development*²⁸⁵. In quella occasione, i due esperti, presentarono un modello educativo-didattico 'speciale' in *PE* che offriva una visione prospettica molto differente da quella contenuta, per esempio, nell'*APE* proposta da Sherrill. Il primo elemento di diversità tra l'*Educazione Fisica Adattata* e l'*Educazione Fisica Speciale* secondo Dunn e Fait fu individuato in questa affermazione: «*l'educazione degli individui eccezionali [...] tocca l'aspetto forte ed essenziale della nuova generazione di professionisti in materia di istruzione fisica per handicappati*».

²⁸³ Winnick J.P., *Adapted Physical Education and Sport*, cit., p. 20.

²⁸⁴ Ivi, pp. 20-21. «*Lo screening è il primo step per determinare se un bambino manifesta un bisogno motorio unico o speciale e per stabilire se ha il diritto di accedere ai servizi di educazione speciale come l'APE*». Per questo motivo furono pubblicati negli Stati Uniti una varietà di test standardizzati per gli educatori fisici e per gli specialisti dell'*Educazione Fisica Adattata*, Lieberman L.J., Huston-Wilson C., *Strategies for Inclusion. A handbook for Physical Educators*, Human Kinetics Publishers, Champaign IL 2002, p. 17.

²⁸⁵ Fait e Dunn furono tra i pochissimi studiosi del Nord America ad utilizzare il termine '*Educazione Fisica Speciale*' al posto di '*Educazione Fisica Adattata*', Hutzler Y., Sherrill C., *Defining Adapted Physical Activity: International Perspectives*, in «*Adapted Physical Activity Quarterly*», 24, 2007, p. 4.

Per questo motivo, ribadivano i due studiosi era necessario «*ricongiungersi al quadro normativo, concettuale e metodologico dell'educazione speciale*»²⁸⁶. Di conseguenza, l'Educazione Fisica per studenti disabili fu collocata in ambito specialistico al pari dell'educazione speciale e considerata (a tutti gli effetti) un progetto di Educazione Fisica Speciale. Anche la disamina intorno alle espressioni attribuite, nel tempo, all'Educazione Fisica per alunni con disabilità: «*[...] terapeutica, di sviluppo, di rimedio e adattata [...]*»²⁸⁷, concorse, secondo Fait e Dunn, a confermare che all'apparente variegato impiego di definizioni e termini, in realtà le espressioni in oggetto rimandavano ad un unico tipo di intervento educativo di natura 'speciale', (o adattata o terapeutica o di rimedio etc.) ossia non regolare, non normale e non comune. Un'ulteriore critica fu sollevata sull'uso e sull'abuso dell'espressione 'adattata', concettualizzata come panacea per risolvere le problematiche inerenti l'Educazione Fisica e motoria delle persone nell'ambito scolastico e poi utilizzata come termine generico per indicare qualsiasi programma o attività diretta verso alunni con deficit e disabilità. Per Fait e Dunn era doveroso «*evitare di utilizzare la parola adattata in senso all-inclusive [...]*»²⁸⁸ e la soluzione proposta fu di ripensare ad un termine 'ombrello' che rappresentasse, senza ambiguità, la pratica fisica per alunni disabili nella sua globalità e peculiarità, ossia '*Educazione Fisica Speciale*'. L'espressione coniata da Fait, intendeva sottolineare il carattere progettuale «*dei programmi didattici per migliorare, potenziare e accrescere le capacità motorie, fisiche e sportive delle persone handicappate, con la stesura di un piano individualizzato*»²⁸⁹.

²⁸⁶ Fait H., Dunn J.M., *Special Physical Education: Adapted, Individualized and Developmental*, (5 ed.), W.B. Saunders College Publishing, United States of America 1984, p. iii e p. 3. Nel testo si fa riferimento al termine 'handicappati' in richiamo alla normativa 94-142/1975. Tra i sostenitori dell'Educazione Fisica Speciale, si annoverano gli studiosi Robert French e Paul Jansma, i quali nel 1982 pubblicarono un testo per illustrare le diverse metodologie utili a rendere speciale l'Educazione Fisica, French R.W., Jansma P., *Special physical education*, Merrill, Columbus OH, 1982.

²⁸⁷ Fait H., Dunn J.M., *Special Physical Education. Adapted, Individualized, Developmental* (7 ed.), Brown & Benchmark Publishers, Dubuque IA 1997, p. 3.

²⁸⁸ *Ibidem*.

²⁸⁹ Fait H., Dunn J.M., *Special Physical Education. Adapted, Individualized, Developmental* (7 ed.), cit., p. 9.

Per la prima volta venne introdotta l'ipotesi che per ciascun alunno con disabilità fosse necessario stilare un piano educativo individualizzato.

Tuttavia, un secondo elemento di disaccordo tra gli studiosi dell'*Adapted Physical Education* e della *Special Physical Education* riguardò la modalità di perseguire gli obiettivi *curricolari* appartenenti alla disciplina dell'Educazione Fisica e contenuti nel piano di lavoro in *Educazione Fisica Speciale*; per quest'ultimi essi avrebbero dovuto essere strutturati con protocolli di intervento prescritti in base alla normativa statunitense in materia di educazione speciale, ossia in stretta relazione al tipo di patologia di cui l'alunno era portatore²⁹⁰.

Le finalità era di favorire lo sviluppo delle potenzialità dell'alunno con disabilità «*adottando il necessario distacco dai contenuti curricolari generali*» per concentrarsi, al contrario, sulle manifestazioni motorie e fisiche legate al tipo di disabilità manifestate dal singolo alunno e di conseguenza, si rese necessario progettare un «*percorso educativo individualizzato*» a misura dei singoli bisogni rilevati²⁹¹. La stesura degli obiettivi di un programma in *SPE* doveva tenere in considerazione le caratteristiche dell'alunno e non gli obiettivi previsti in un regolare programma didattico di Educazione Fisica; pertanto, gli obiettivi individualizzati a misura dell'alunno con disabilità potevano differire in tutto o in parte dagli obiettivi *curricolari* previsti per i loro coetanei senza disabilità.

Anche il ruolo dell'educatore fisico che prestava la sua opera con alunni senza disabilità si discostava, per alcuni aspetti, dal ruolo richiesto all'insegnante degli alunni con disabilità; quest'ultimo aveva la funzione di predisporre una buona situazione di apprendimento tenendo principalmente conto di alcuni aspetti.

²⁹⁰ Fait H., Dunn J.M., *Special Physical Education: Adapted, Individualized and Developmental*, W.B. Saunders College Publishing (5 ed.), cit., pp. 6-7.

²⁹¹ Secondo la normativa 94-142/1975, 'The Education for All Handicapped Children Act' l'Educazione Fisica doveva favorire lo sviluppo di tre componenti: a) le capacità fisiche e motorie; b) le abilità motorie di base e generali; c) le abilità in acqua, nella danza e nei giochi sportivi individuali e/o di gruppo. Inoltre, fu specificato che l'Educazione Fisica per alunni disabili era un servizio diretto (obbligatorio) e non correlato (facoltativo), Lieberman L.J., Huston-Wilson C., *Strategies for Inclusion. A handbook for Physical Educators*, cit., p. 6.

Tra questi che «i più ovvi cambiamenti sarebbero stati senza dubbio quelli di migliorare le abilità motorie e elevare i livelli di attività fisica»²⁹², a prescindere dal piano di lavoro generale. Con questa prassi educativa, il miglioramento delle abilità motorie di base e degli schemi motori globali avrebbe dovuto garantire all'alunno con disabilità di partecipare (con successo) alle attività di gioco e sportive in situazioni di apprendimento attraenti e per lui invitanti ed era importante sollecitare la sua motivazione a praticare con costanza e impegno le attività fisiche preposte. L'imperativo educativo fu di alimentare un «ambiente di apprendimento speciale»²⁹³, ossia di favorire lo sviluppo delle potenzialità dello studente 'disabile' senza misurare la *performance* ottenuta con gli obiettivi conseguibili in un 'ambiente di apprendimento regolare' di Educazione Fisica, o tanto meno prefiggersi lo scopo di raggiungere gli obiettivi *curricolari*.

Per queste ragioni, per Fait e Dunn, l'*Educazione Fisica Speciale*' consentiva in maniera più appropriata, a confronto con il termine '*Educazione Fisica Adattata*', di circoscrivere con maggiore chiarezza, le metodologie dirette ad intervenire con studenti che manifestassero bisogni motori speciali, porre al loro servizio dispositivi organizzativi, didattici e metodologici speciali previsti in un piano educativo individualizzato²⁹⁴. In tal senso, l'*Educazione Fisica Speciale* fu diretta a sviluppare un progetto educativo speciale, a misura dello studente con disabilità indipendentemente dagli obiettivi e i contenuti previsti in un regolare programma di Educazione Fisica. Mentre, al contrario, secondo i sostenitori dell'*Educazione Fisica Adattata* quest'ultima si prefiggeva di far raggiungere agli studenti con limitazioni psicomotorie obiettivi a partire dai contenuti della programmazione *curricolare* generale prevista dalla disciplina in *PE*; con l'adozione di strategie e metodologie adattate ai bisogni e alle richieste espresse dai singoli;

È interessante accennare ad una terza scuola di pensiero che si affacciò sul panorama statunitense e che si costituì come proposta meticciasca, ossia facente capo per alcuni aspetti all'*APE* mentre per altri alla *SPE*.

²⁹² Fait H., Dunn J.M., *Special Physical Education. Adapted, Individualized, Developmental* (7 ed.), cit., p. 82.

²⁹³ Fait H., Dunn J.M., *Special Physical Education. Adapted, Individualized, Developmental* (5 ed.), cit., p. 9.

²⁹⁴ *Ibidem*.

Un autorevole esempio fu quello presentato da David Auxter, Jean Pyfer e Carol Huettig per i quali l'*Educazione Fisica Adattata* avrebbe rappresentato «[...] l'arte e la scienza di sviluppo, attuazione e monitoraggio di un attento programma (educativo) di Educazione Fisica per lo studente con disabilità [...] basato su una valutazione globale in grado di fornire le competenze necessarie per una vita ricca di esperienze sportive e ricreative che permettono di migliorare la forma fisica e il benessere»²⁹⁵. Gli studiosi attinsero dai principi dell'*Educazione Fisica Adattata*, per esempio, nell'affermare che un insegnante di Educazione Fisica con alunni con disabilità deve essere uno specialista 'fornitore di servizi diretti' (ovvero, in gergo statunitense, primari e obbligatori) e non di servizi correlati o accessori (di quest'ultima categoria facevano parte ad esempio, gli interventi di fisioterapia, di ginnastica posturale, etc.).

Al contrario, l'idea che «[...] l'Educazione Fisica per alunni con disabilità è una componente che fa capo ai servizi forniti dall'educazione speciale»²⁹⁶ faceva esplicito riferimento all'*Educazione Fisica Speciale*.

Per gli autori, l'Educazione Fisica poteva essere definita indistintamente di tipo speciale e/o adattato, dal momento che entrambi, le due metodologie presentate, garantivano le medesime finalità ossia, che l'alunno con disabilità potesse raggiungere con l'esercizio e la pratica fisica, sportiva e ludica il successo scolastico e formativo. Inoltre, l'adozione di strategie didattiche e metodologiche differenti, la prima, per quanto riguarda l'*Educazione Fisica Speciale*, diretta orientata a sviluppare un progetto individualizzato a misura dell'alunno con disabilità indipendentemente dagli obiettivi generali della classe, mentre la seconda, l'*APE*, spinta verso il raggiungimento di obiettivi *curricolari* generali, previsti in un regolare programma di Educazione Fisica, potevano costituire un patrimonio teorico e pratico a cui ogni insegnante avrebbe potuto attingere. Secondo questa prospettiva, un insegnante di Educazione Fisica rivestiva un duplice ruolo di 'operatore fisico' che di 'operatore fisico speciale' ed, anche Auxter, Pyfer e Huettig, come per Winnick, i *test* motori erano fondamentali.

²⁹⁵ Auxter D., Pyfer J., Huettig C., *Principles and methods of Adapted Physical Education and recreation* (9 ed.), Mc Graw-Hill Higher Education, New York 2001, p. 3.

²⁹⁶ *Ivi*, pp. 4-5.

Infatti solo una batteria di *test* standardizzati consistiva di giungere ad una «*valutazione autentica*» e precisa su chi fossero gli alunni che presentavano serie difficoltà motorie tali da avvalersi di un' *Educazione Fisica Adattata/Speciale*²⁹⁷.

Da questi studiosi emerse una proposta *curriculare* in *PE* riconducibile alla teoria dello sviluppo delle 'competenze motorie' e dell'educazione al movimento, mentre gli obiettivi formativi erano intesi a favorire il raggiungimento di abilità adeguate al contesto socio-culturale dominante.

Un'ultima proposta di notevole interesse, per il successo ottenuto a livello internazionale (che verrà di seguito approfondita), fa capo a Martin Block il quale, in accordo con Daniels, Davies e Winnick, sostenne che «*l'Educazione Fisica Adattata fosse una sottodisciplina dell'Educazione Fisica*»²⁹⁸ e che la stessa avrebbe dovuto essere contenuta in un *curriculum* regolare di Educazione Fisica (*Regular Physical Education* nell'acronimo inglese *RPE*). Egli fondò il suo metodo partendo dalla rilettura di alcuni passaggi tratti dalla normativa federale PL94-74 del 1975 la quale recita che a tutti i bambini con disabilità deve essere offerta l'opportunità di partecipare ad un regolare programma di Educazione Fisica: «*[...] a meno che questo bambino sia iscritto a tempo pieno in una struttura separata o che abbia bisogno di un'Educazione Fisica speciale come prescritto nel programma educativo individuale [...]*»²⁹⁹. Secondo Block, il legislatore avrebbe manifestato la volontà che moltissimi bambini con disabilità avrebbero dovuto e/o potuto ricevere un'esperienza di Educazione Fisica all'interno di un percorso educativo generale (o regolare) in modo sicuro, significativo per il loro sviluppo e con successo, senza alcuna necessità di individuare degli obiettivi speciali. Tuttavia, affermò lo studioso, mettere in pratica (con successo) un programma di lavoro con alunni disabili in un contesto di *GPE*, poteva comportare una reale difficoltà da parte di alcuni di questi alunni e lo stesso Block sollevò la necessità di poter adottare parziali 'accomodamenti o modificazioni' (ad esempio del *curriculum* o delle *attrezzature sportive*).

²⁹⁷ *Ivi*, pp. 37-38 e 40.

²⁹⁸ Block M., *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3 ed.), Paul H. Brookes Publishing Co, 2007, p. 12.

²⁹⁹ *Ivi*, p. 5.

Questi «*sottili adattamenti*», nella pratica in classe sussistevano ad esempio, nel fornire un interprete per un bambino non udente, una palla con un segnale acustico per un bambino non vedente, un compagno-*tutor* per un bambino con disabilità intellettiva o un assistente per un bambino che presentasse la sindrome autistica³⁰⁰. In questo senso, per Block, tutti i bambini con disabilità avrebbero dovuto essere inseriti, di prassi, in un *curriculum in PE* generale e solo se necessario l'insegnante avrebbe dovuto adattare il *setting* educativo per rispondere efficacemente alle differenti esigenze emerse. Block, pur condividendo con Fait e Dunn alcuni aspetti dell'Educazione Fisica Speciale, prese le distanze dal concetto di *SPE* in merito a specifiche situazioni. Lo stesso Block tenne a precisare che l'esistenza di categorie di studenti eccezionali o speciali³⁰¹, fosse del tutto forviante. Lo studioso, al contrario, credeva fosse auspicabile adottare un altro punto di vista, molto più vicino alla normalità che all'eccezionalità, di incontrare studenti di età eterogenea, in fase di sviluppo con marcate differenze motorie individuali e quindi con diversi livelli di *performance*.

In accordo con Sherrill, anche per Block 'una buona Educazione Fisica' era equivalente ad un intervento di *Educazione Fisica Adattata* e, a tal proposito, puntualizzò che molti programmi in *RPE* erano ottimi programmi anche per gli alunni con disabilità, rispondenti in maniera adeguata alla variegata gamma di abilità e di competenze presentate dagli alunni con e senza disabilità.

In conclusione, è possibile evidenziare che dalla matrice culturale originaria statunitense dell'Educazione Fisica per alunni con disabilità³⁰² si svilupparono tre principali correnti che diversificarono metodologiche e strategie didattiche agite dagli insegnanti all'interno dei *setting* educativi in palestra.

³⁰⁰ *Ibidem*.

³⁰¹ «*I programmi e gli obiettivi dell'Educazione Fisica Adattata furono gli stessi del programma di Educazione Fisica regolare (PE) ma con piccoli aggiustamenti/accorgimenti all'interno della lezione per soddisfare le esigenze e le capacità degli studenti eccezionali*», in Block M., *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*, cit., p. 12; cfr. Dunn J., *Special physical education* (7 ed.), cit., p. 3.

³⁰² È possibile comparare due interessanti schemi riassuntivi sulla matrice culturale dell'*Educazione Fisica Adattata* si veda, Goodwin D.L., Watkinson E.J., Fitzpatrick D.A., *Inclusive Physical Education. A conceptual Framework*, in Steasward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J. (eds.), *Adapted physical activity*, cit., pp. 196-199.

Tre vie epistemologiche e metodologiche distanti tra loro, la prima delineava un percorso istituzionale a favore dell'*Adapted Physical Education*, la seconda definiva un campo di conoscenze a sostegno della *Special Physical Education* ed infine la terza prevedeva di attingere contributi da entrambi.

Tutte e tre queste prospettive furono articolate con modelli teorici e scuole di pensiero anche molto differenti tra loro, a seconda dei rispettivi studiosi e questa constatazione comportò la diffusione (a livello locale ed internazionale) di pratiche e metodologie spesso difformi dai tre modelli originali.

È di vitale importanza sottolineare questo passaggio in quanto le metodologie dell'*APE* saranno oggetto di particolare approfondimento ai fini della tesi che qui si intende dimostrare poiché, le stesse, saranno utilizzate per condurre un'indagine empirica nel contesto educativo formale italiano.

Le metodologie dell'*APE* possono concorrere a rendere l'Educazione Fisica e la palestra scolastica lo spazio privilegiato per promuovere l'integrazione? Le pratiche didattiche sviluppate dalla corrente dell'*APE* forniranno gli strumenti per condurre la fase sperimentale che caratterizza la presente ricerca, volta a verificare la posizione degli insegnanti nazionali rispetto al loro utilizzo.

Ritornando al contesto storico statunitense, i sostenitori delle rispettive correnti metodologiche (*APE*, *SPE* e miste) concordarono sulle finalità ossia, di garantire a tutti gli alunni «*nella massima misura possibile*» uguali opportunità di accesso e di successo alla pratica dell'Educazione Fisica, al fine di far accrescere processi di integrazione ed inclusione, oltre a migliorare le qualità generali di vita³⁰³.

Sul piano internazionale ebbe particolarmente diffusione l'*Educazione Fisica Adattata*, «*[...]gli specifici criteri di adattamento all'interno dell'APE sono stati applicati utilmente all'interno dei testi di Educazione Fisica Adattata sia negli USA che in Europa*»³⁰⁴.

³⁰³ Auxter D., Pyfer J., Hetting C., *Principles and methods of Adapted Physical Education and recreation*, cit., p. 4. Per approfondire la differenza tra i contenuti del programma di *Educazione Fisica Generale* e di *Educazione Fisica Speciale e Adattata*, si veda: Fait H., Dunn J.M., *Special Physical Education. Adapted, Individualized, Developmental* (5 ed.), cit., p. 86; Steasward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J. (eds.), *Adapted physical activity*, cit., p. 23.

³⁰⁴ Huztler Y., *Lo sviluppo dell'Educazione Fisica Adattata*, in Confederazione Associazioni Diplomatici Isef e Laureati Scienze Motorie, *APA linee guida per l'Educazione Fisica adattata in*

Su questo quest'ultimo punto è inevitabile rivolgere uno sguardo alla situazione europea dove, attualmente, sono in uso due termini: 'Educazione Fisica Adattata' ed "Attività Fisica Adatta", i cui principi sono richiamati nella 'Carta Europea dello Sport': «I governi, con lo scopo di promuovere lo sport per lo sviluppo umano, adotteranno le misure necessarie a [...] garantire a tutti i giovani la possibilità di beneficiare di programmi di Educazione Fisica per sviluppare le loro attitudini sportive di base»³⁰⁵ e «le persone disabili hanno il diritto di partecipare alle attività sportive sulla base del principio di uguaglianza [...] l'inclusione sociale può essere migliorata nello sport e attraverso lo sport»³⁰⁶.

ambito scolastico, cit., p. 12; cfr. Van Lent M., *Count me in: A guide to inclusive physical activity, sport and leisure for children with a disability*, Leuven Belgium 2006, pp. 26-28.

³⁰⁵ La Carta Europea dello Sport fu approvata dalla Conferenza dei Ministri Europei nel 1975 a Bruxelles e, successivamente, i suoi contenuti furono poi recepiti nella Carta Internazionale per l'Educazione Fisica e lo Sport adottata dalla Conferenza Generale dell'Unesco nel 1978 a Parigi. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/sport/ef0025_it.htm

³⁰⁶ Commissione Europea Bruxelles, *Sviluppare la dimensione europea dello sport*, COM (2011), 12 definitivo 18.1.2011(IT), p. 6.

2.2.2 Ambiente Meno Restrittivo ed inclusion scolastica

La strategia educativa messa a punto da Martin Block per includere *nella massima misura possibile* ogni alunno con disabilità in un regolare programma di Educazione Fisica, si articolò su alcuni precisi passaggi previsti nella già citata normativa del 1975³⁰⁷.

Il primo, più volte menzionato, prevedeva l'inserimento dell'alunno con disabilità all'interno dell'istituzione scolastica comune ma non necessariamente in classe con i coetanei senza disabilità e qui sono richiamati i concetti di *Mainstreaming* e il *Least Restricted Environment* (nell'acronimo inglese *LRE*); il secondo fu quello di predisporre un *Individualized Education Program* (nell'acronimo inglese *IEP*) ossia un 'piano educativo individualizzato' o 'individuale' rispondente alla situazione contestuale del singolo alunno³⁰⁸.

L'applicazione di questi dispositivi normativi, obbligò gli operatori ad individuare e successivamente a valutare quale fosse il livello o il grado di inserimento a cui fosse possibile collocare o posizionare (nel massima grado possibile) l'alunno con disabilità nella classe regolare.

Lo studioso Reid formulò quattro diversi modalità di organizzare *LRE* in ambito scolastico:

- "*Mainstreaming*";
- "*Least Restricted Environment*" (*LRE*)³⁰⁹ o ambiente meno restrittivo;
- "*Integration*";
- "*Inclusion*".

³⁰⁷ Come fornire un'educazione speciale all'interno di un contesto educativo generale? Come si è visto, il *Council Exceptional Children* (CEC,1975) con il termine *Mainstreaming* per descrivere quel processo di inserimento degli alunni con disabilità nel sistema educativo formale (insieme a coetanei senza disabilità) con l'applicazione di due strategie di sostegno: il Piano Educativo Individualizzato (*IEP*) e l'Ambiente Meno Restrittivo (*LRE*), in Block M., *A teacher guide to including students with disabilities in general physical education*, cit., p. 19.

³⁰⁸ La traduzione letterale del termine inglese '*Individualized*' come espresso nel contesto statunitense, non è esattamente corrispondente al significato riconosciuto in ambito educativo italiano che utilizza altri riferimenti terminologici.

³⁰⁹ AAHPER, *Tips on Mainstreaming: Do's and Dont's in Activity Programs*, in «Practical Pointers», 1 (10), b, 1978.

Secondo lo stesso Reid, il termine *integration* fu riferito all'azione di unire nella stesso luogo di apprendimento alunni con e senza disabilità; mentre il *mainstreaming*, l'*ambiente meno restrittivo* e per certi aspetti anche il termine *inclusion*, pur mantenendo un certo legame con il termine *integration*, furono usati ciascuno con significati e implicazioni differenti³¹⁰.

È qui opportuno esaminare i contenuti di queste quattro modi di intendere il l'inserimento degli alunni con disabilità all'interno della scuola di tutti ed approfondire che cosa si sia inteso con l'espressione 'diversi livelli o gradi di posizionamento'.

Si è già detto che una prima modalità di inserimento dell'alunno con disabilità all'interno del regolare programma scolastico e, se possibile, all'interno di classi con i suoi coetanei, prese il nome di *mainstreaming*, esso fu il primo concetto associato all'educazione dei bambini con disabilità all'interno di scuole regolari. Il *mainstreaming* avrebbe rappresentato una tappa culturale molto significativa nella storia sociale statunitense perché operava una svolta decisa rispetto alle impostazioni educative tradizionali che prevedevano il posizionamento degli alunni con disabilità in strutture ospedaliere e scolastiche speciali oppure in classi separate all'interno di scuole regolari. Con l'arrivo di questo diverso modo di approcciarsi alla disabilità si prese definitivamente le distanze da un tipo di intervento educativo condizionato esclusivamente dalla tipologia o dal *deficit* della persona per spostarsi verso un'azione educativa maggiormente centrata sulla differenze individuali. Più precisamente «[...] esso originò nel contesto dell'integrazione razziale [...] e fu associato al concetto di educazione speciale»³¹¹, mentre la sua applicazione comportò il trasferimento di molti 'bambini eccezionali' «da una varietà di ambienti segregati in classi scolastiche regolari»³¹². Questa prospettiva consentì una svolta innovativa all'interno dell'ambito scolastico aprendo le porte ai bambini con disabilità garantendo loro, allo stesso tempo un'istruzione speciale di alta qualità.

³¹⁰ Reid G., *Moving toward Inclusion*, cit., p. 132.

³¹¹ *Ibidem*.

³¹² Lieberman L.J., Huston-Wilson C., *Strategies for Inclusion. A handbook for Physical Educators*, Human Kinetics Publishers, Champaign IL 2002, p. 7.

Per Block, il concetto contenuto nel *mainstreaming* fu generalmente ben compreso (educare alunni disabili e non nello stesso luogo) tuttavia, la normativa lasciò spazio a diverse interpretazioni rispetto ai modi di «fornire l'istruzione e l'educazione speciale all'interno dell'impostazione scolastica generale» e lo spostamento di studenti con disabilità dalle scuole speciali a classi speciali e/o nelle scuole generali non sempre sortì l'effetto desiderato³¹³.

Tuttavia, determinare quale fosse 'il massimo grado possibile di collocazione' per ogni alunno con disabilità all'interno della classe comune ed individuare 'la massima misura possibile di sostegno' da offrire con l'educazione speciale, fu una questione assai ardua per molti professionisti dell'educazione, come ammise lo stesso Block³¹⁴.

Contrariamente a quanto suggerito dal *CEC (Council Exceptional Children)* in adempimento al mandato federale del 1975, negli anni Ottanta molti alunni con disabilità furono "selvaggiamente" inseriti in classi di istruzione generale «comprese le classi di Educazione Fisica» senza supporti adeguati³¹⁵.

I membri dell'*AAHPERD (American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance)* si fecero promotori di questo passaggio culturale. Essi proposero delle linee guida ad uso degli insegnanti di Educazione Fisica per accompagnare il passaggio dei loro alunni con disabilità «dalla segregazione [...] verso il *mainstreaming*»³¹⁶.

Queste indicazioni sono sintetizzabili in cinque principi fondamentali: in primo luogo ogni inserimento doveva essere valutato come caso a sé e, come tale, studiato singolarmente; in pratica, non tutti i bambini con disabilità sarebbero risultati idonei al contesto scolastico regolare «ma solo quelli socialmente ed emotivamente preparati per un ambiente educativo integrato»³¹⁷.

³¹³ Block M., Krebs L.P., *An alternative to least restrictive environments: A continuum of Support to regular Physical Education*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 9, 1992, p. 108.

³¹⁴ Cfr. Reid G., *Mainstreaming Physical Education*, cit., p. 368.

³¹⁵ Lavay B., De Pepe J., *The harbinger helper: Why mainstreaming in physical education doesn't always work*, in «Journal Of Health Physical Education Recreation And Dance», 58 (7), 1987, pp. 98-103.

³¹⁶ Fait H.F., Dunn J.M., *Special Physical Education. Adapted, Individualized Developmental*, cit., p. 6.

³¹⁷ Reid G., *Mainstreaming Physical Education*, cit., p. 369.

Di conseguenza, l'inserimento di un alunno con disabilità poteva essere organizzato con un intervento educativo di tipo misto, ossia parzialmente strutturato all'interno di classi regolari e in scuole speciali, in modo progressivo o alternato, a seconda del caso specifico e della sua evoluzione; questo per rispondere adeguatamente ai bisogni manifestati dall'alunno nelle attività didattiche svolte in aula e in palestra³¹⁸. Questo primo punto dimostrerebbe quanto fosse importante da parte degli insegnanti saper valutare il 'giusto livello o il giusto grado di posizionamento' dello studente con disabilità al fine di predisporre, se necessario, un tipo di intervento educativo integrato: totalmente, parzialmente, progressivamente, alternativamente e o in forma mista³¹⁹.

In secondo luogo, il processo di *mainstreaming* «avrebbe dovuto seguire un approccio diagnostico-prescrittivo» e prevedere una valutazione periodica per verificare, in maniera (oggettiva) se il posizionamento assegnato all'alunno con disabilità fosse rispondente a quanto stabilito nel *Piano Educativo Individualizzato (IEP)*³²⁰. In passato, ricorda Reid, l'intervento educativo era centrato e strutturato «sulla base della categoria medica [...]» e l'unico parametro preso in considerazione era relativo agli aspetti diagnostici³²¹, al contrario, il processo di inserimento (o posizionamento) conseguente al *mainstreaming*, prevedeva un'attenta valutazione in itinere dei punti di forza e di debolezza di ciascun bambino con disabilità, per sviluppare un programma 'individualizzato' per il singolo alunno.

In terzo luogo, la pratica educativa del *mainstreaming* imponeva all'insegnante in *PE* di assumere nuovi ruoli e responsabilità affinché in questa logica, anche per la pratica dell'Educazione Fisica da parte dell'alunno con disabilità si posizionasse all'interno della regolare lezione curricolare.

³¹⁸ Cfr. Simard C., Wall A.E., *A Prospective View of University Preparation in Adapted Physical Activity for the 90s*, Paper presented at the Second National Conference of the Canadian Council of University Physical Education Administrators, Brock University, Canada 1979.

³¹⁹ Sherrill C. (ed.), *Leadership training in Adapted Physical education*, Human Kinetics Publishers, Champaign Il 1988, p. 4.

³²⁰ Winnick J.P., *Adapted Physical Education and Sport* (3 ed.), cit., p. 20.

³²¹ Reid G., *Mainstreaming Physical Education*, cit., p. 369.

Questo determinò due effetti interessanti: si rendeva nulla la necessità di predisporre una classe o una palestra separata dai coetanei per praticare l'attività fisica e si rendeva indispensabile una collaborazione tra le due figure professionali: l'insegnante di Educazione Fisica in compresenza con l'educatore speciale il quale poteva fungere da *tutor* per «*bambini speciali*» o da consulente per lo sviluppo di programmi 'individualizzati'³²².

In quarto luogo, ricorda Reid, affinché il processo di *mainstreaming* si sviluppasse con successo, secondo le linee guida fornite dall'*AAHPERD*, era indispensabile che gli insegnanti, gli educatori e gli studenti stessi maturassero un cambiamento culturale e di mentalità verso i coetanei con disabilità infatti, troppo spesso l'atteggiamento negativo di questi ultimi fu ritenuto il principale ostacolo verso «[...] una reale e significativa integrazione dell'alunno disabile»³²³. Tuttavia, secondo lo stesso Reid, ad una 'significativa *integration*' non sempre e non necessariamente sarebbe sinonimo di una 'significativa socializzazione' tra alunni e alunni e tra alunni e insegnanti, poiché, proseguì l'autore, è stato più volte dimostrato che il contatto diretto *people-to-people* (persone con e senza disabilità) non sempre rafforzi, aumenti o migliori la comprensione reale, la vera accettazione e l'eliminazione del pregiudizio verso la disabilità.

Di diverso parere il ricercatore Edwin Martin il quale ritenne che le interazioni sempre più frequenti e positive tra alunni con e senza disabilità rappresentassero l'essenza del *mainstreaming*³²⁴, mentre sull'argomento James Mosley indirizzò il suo lavoro nell'approfondire, con ricerche sul campo, in che modo l'esercizio fisico e lo sport potessero ricoprire la funzione di mediatori per migliorare gli aspetti relazionali sociali, dell'integrazione o dell'inclusione fra coetanei³²⁵.

Come evidenziato i pareri degli studiosi erano molto discordanti tra loro.

³²² Sherrill C., *Adapted Physical activity, recreation and sport: A Multidisciplinary approach* (3 ed.), cit., p. 7.

³²³ Byra M., *Teaching styles and inclusive pedagogies*, in Kirk D., Macdonald D., O'Sullivan M., *The Handbook of physical education*, Sage Publications, London 2006, pp. 449-451.

³²⁴ Martin E.W., *Integration of the Handicapped Child into Regular Schools*, in Reynolds M.C. (ed.), *Mainstreaming: Origins and Implications*, Council for Exceptional Children, Reston Virginia 1976, pp. 5-12.

³²⁵ Mosley J.L., *Integration: The Need for a Systematic Evaluation of the Socio adaptive aspect*, in «Education and Training of the Mentally Retarded», 13, 1978, pp. 4-8.

Infine, il quinto e ultimo punto espresso dall'AAHPERD sul *mainstreaming* riguardava l'*Ambiente Meno Restrittivo (LRE)* e il diritto di uno studente con disabilità di essere ri-posizionato da un 'contesto educativo speciale' a un 'contesto educativo regolare' in maniera meno restrittiva, ossia nell'ottica del massimo grado di inserimento possibile. Come esplicitato nel primo punto, l'intervento educativo pensato a misura del singolo alunno con disabilità, avrebbe dovuto rispettare la logica normativa della 'massima misura possibile' o del massimo grado/livello di inserimento ritenuto possibile in quel dato momento e per quel preciso alunno. Per esempio, un bambino poteva essere spostato da una scuola speciale per essere inserito in una classe regolare e, allo stesso modo, un minore istituzionalizzato poteva essere collocato in una scuola speciale per scopi didattici. Su concetto dell'*LRE* si svilupparono ampi dibattiti accademici se fosse stato bene o viceversa male provvedere ad un inserimento all'interno di un contesto scolastico regolare, perché, come qualcuno obiettò «*mettere semplicemente insieme gli alunni con e senza disabilità non avrebbe portato benefici al bambino con disabilità*»³²⁶.

A questo proposito è interessante presentare quali fossero gli *step* di inserimento presenti nella normativa federale statunitense e la figura n. 1 evidenzia i cinque livelli di posizionamento educativo previsti dall'*LRE*.

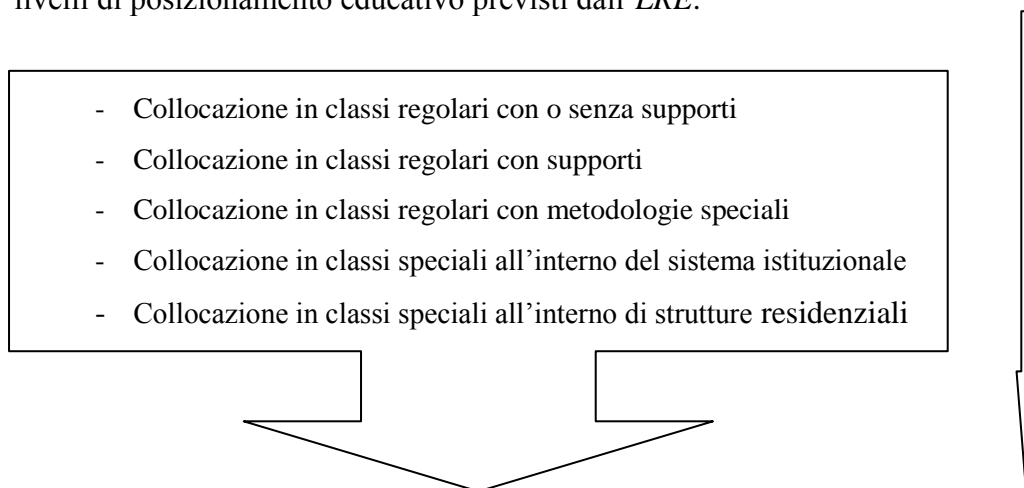


Figura n. 1. Fonte rielaborata: Deno E., *Special Education as Developmental Capital*, in «*Exceptional Children*», 37 (3), 1970, pp. 229-237.

³²⁶ Lieberman L.J., Huston-Wilson C., *Strategies for Inclusion. A handbook for Physical Educators*, cit., p. 7.

Come evidenziato dalla figura n. 1 con l'applicazione del *LRE*, la posizione dell'alunno con disabilità poteva essere definita partendo da una scala composta da cinque diversi livelli di inserimento, gerarchicamente determinati: dal meno restrittivo (il primo livello) al più restrittivo (il quinto livello) a seconda della situazione specifica.

Questa innovazione, pose gli educatori fisici di fronte ad inedite responsabilità perché, se fino ad allora, nell'impostazione tradizionale, «erano stati risparmiati dai problemi e dalle sfide di insegnare ai bambini che presentano una disabilità fisica, neurologica, percettivo, sensoriale o mentale»³²⁷, in quel contesto storico veniva chiesto loro di essere responsabili protagonisti, in prima persona, di un importantissimo cambiamento educativo, sociale e culturale.

Secondo Reid, molti educatori fisici si trovarono del tutto impreparati ad affrontare le novità implicite al *LRE*; infatti, «molti non avevano nemmeno una preparazione preliminare in Attività Fisica Adattata»³²⁸; tuttavia, affermò lo stesso Reid, veniva richiesto loro di effettuare le opportune valutazioni al fine di adottare tutte le misure possibili affinché la palestra diventasse per alunno con disabilità «il miglior posto dove stare»³²⁹. Secondo lo studioso per favorire lo 'star bene in palestra' era innanzitutto necessario che l'educatore fisico effettuasse una serie di interventi didattici, tra cui una scrupolosa valutazione fisica dell'alunno, dei suoi *patterns* di movimento, delle sue abilità e capacità motorie attraverso l'applicazione di una batteria di *test* standardizzati. Successivamente, in seguito ai risultati emersi (da questa valutazione oggettiva) egli avrebbe dovuto preparare un *Piano Educativo Individualizzato (IEP)*. Inoltre, l'insegnante in *PE* avrebbe dovuto predisporre un intervento educativo a misura dell'alunno con disabilità, nell'adottare gli adattamenti ritenuti opportuni alle attrezzature, alle attività, al *curriculum*.

³²⁷ Reid G., *Mainstreaming in Physical Education*, cit., p. 367.

³²⁸ Reid G., *Toward Inclusion*, in Steasward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J. (eds.), *Adapted physical activity*, cit., p. 134; cfr. DePauw K.P., Karp G.G., *Integrating Knowledge of Disability Throughout the Physical Education Curriculum: An infusion Approach*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 11, 1994, pp. 3-13.

³²⁹ Reid G. *Toward Inclusion* in Steasward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J., (eds.), *Adapted physical activity*, cit., p. 135.

Questo aspetto, fu sottolineato da molti professionisti del settore, in modo da tutelare, in particolare, la salute e la sicurezza dell'alunno tali da non esporlo ad attività fisiche e sportive inadeguate.

Il quarto elemento suggerito da Reid, prevedeva la costante attenzione dell'insegnante nel verificare la motivazione e la recettività dell'alunno a praticare l'attività fisica proposta insieme ai suoi compagni senza disabilità, per accertarsi in *itinere* della validità dell'intervento.

Infine, sempre secondo lo stesso Reid l'insegnante doveva verificare se l'alunno fosse in grado di raggiungere gli obiettivi previsti dal regolare programma di Educazione Fisica (*GPE*) e, se fosse emersa la necessità adottare le opportune strategie per correggere quanto contenuto nello *IEP*³³⁰.

In conclusione, i cinque punti espressi dai membri dell'*AAHPER*, successivamente ripresi da Reid e qui brevemente illustrati, fanno emergere un dato molto significativo, ossia che 'lo speciale dell'Educazione Fisica' fu rappresentato da quelle strategie educative che furono proprie dell'educazione speciale: l'*Ambiente Meno Restrittivo (LRE)* e il *Piano Educativo Individualizzato (IEP)*. Entrambi costituiscono due indispensabili strumenti didattici a disposizione dell'insegnante di Educazione Fisica per promuovere reali processi di *integration* e *inclusion* dell'alunno disabile in un programma regolare in *PE*.

³³⁰ Grosse S., *Is Mainstreaming Always a Better Place to Be?*, in «Palaestra», 7 (2), 1991, pp. 40-49.

2.2.3 Verso il continuum educativo di Martin Block

In molti modi, l'*Ambiente Meno Restrittivo* fu un termine e un concetto accolto in misura maggiore rispetto all'antagonista espressione '*mainstreaming*' perché, per a molti specialisti, consentiva di descrivere in maniera più accurata e soprattutto realistica, quali fossero i posizionamenti educativi più opportuni per una più ampia gamma di studenti³³¹.

Tuttavia, su questi concetti si aprì un acceso dibattito accademico e professionale dal momento che per alcuni autori la formazione scolastica proposta in un contesto di *mainstreaming* apriva ad una reale *integration* mentre per altri, il termine *ambiente meno restrittivo* si intrecciava con quello di *inclusion* (tra questi Winnick per il quale il 'movimento dell'*inclusion*' è compatibile con il *LRE*)³³²; la maggioranza degli studiosi fu concorde nel ritenere che il presupposto dell'*ambiente meno restrittivo* fosse connesso con entrambi i concetti.

Nello specifico, l'*LRE* rappresentò un agire educativo finalizzato ad allargare, nella «*massima misura del caso*» e in modo appropriato, il grado di interazione tra l'educazione speciale e l'educazione regolare per facilitare processi di inclusione o integrazione: «*LRE fu costituito da un continuum di posizionamenti che variavano a seconda della restrittività e rappresentò il grado in cui gli studenti con disabilità venivano separati dagli coetanei senza disabilità*»³³³.

E' di vitale importanza approfondire in che modo questo concetto sia servito come valido supporto a sostegno dell'integrazione e/o inclusione a fronte del fatto che questa specifica tematica fu oggetto di ampie argomentazioni.

³³¹ Reid G., *Mainstreaming Physical Education*, cit., p. 370.

³³² Winnick J., *Adapted Physical Education and Sport*, cit., p. 10; cfr. Block M., *Why All Student with Disabilities should be included in regular physical*, cit., p. 19, «[...] il termine *inclusione* fu usato come sinonimo di *Ambiente Meno Restrittivo*». Sul tema, si veda Alquraini T., Gut D., *Critical Components Of Successful Inclusion Of Students With Severe Disabilities: Literature Review*, in «*International Journal of Special Education*», 27 (1), 2012, p. 4.

³³³ «E' interessante notare che la filosofia di base del *Mainstreaming*, dell'*integrazione* e anche dell'*LRE* fu relativamente simile perché intendevano la stessa cosa, ossia, educare gli studenti con disabilità in un ambiente educativo regolare a fianco dei loro coetanei senza disabilità con adeguati servizi di supporto», in Block M., Krebs P.L., *Alternative to Least Restrictive Environments: A Continuum of Support to Regular Physical Education*, in «*Adapted Physical Activity Quarterly*», 9, 1992, pp. 99-100.

In questo senso «[...] tutti i testi di Educazione Fisica adattata includono modelli di sviluppo per quanto riguarda le alternative in LRE»³³⁴. Pertanto, tra i diversi modelli di “posizionamento meno restrittivo” proposti e diffusi nel campo dell’Educazione Fisica, uno di questi è quello di Paul Jansma e James Decker, qui presentato e illustrato nella figura n. 2³³⁵.

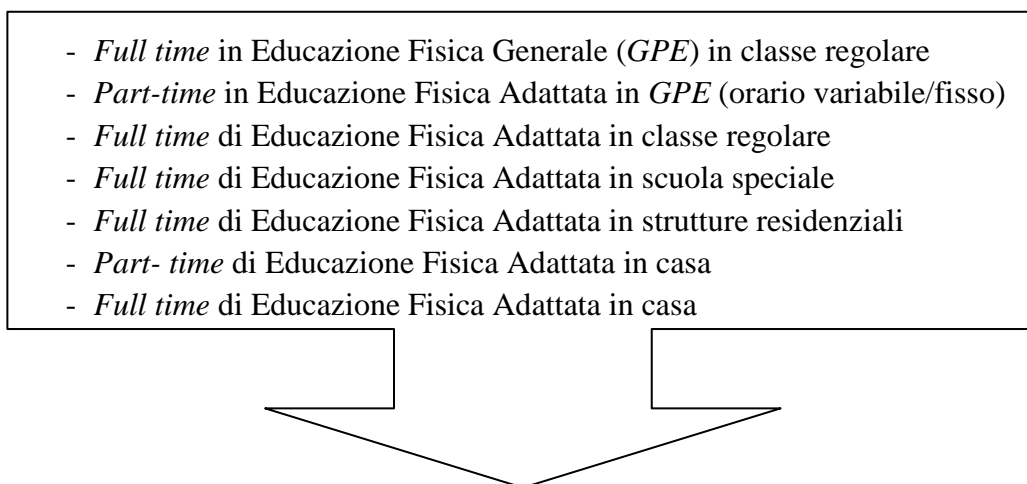


Figura n. 2. Fonte rielaborata: Jansma P., Decker J., *Project LRE/PE: Least restrictive environment usage in physical education* (final report, Grant No. G00700022), U.S. Department of Education, Office of Special Education and rehabilitative Services, Washington DC 1990.

Come evidenziato dalla figura n. 2, in ordine rigorosamente gerarchico sono descritti i diversi posizionamenti o gradi e livelli dove era possibile collocare un alunno con disabilità rispetto alla disciplina dell’Educazione Fisica.

Il primo di questi rappresentava il massimo livello a cui era auspicabile posizionare l’alunno, con l’inserimento a tempo pieno in un programma di Educazione Fisica generale (*GPE*) e, solo se questo non fosse stato possibile, si sarebbe reso necessario posizionarlo in *GPE*, ma a tempo parziale.

Poi via discendendo, fino all’ipotesi più restrittiva di inserire l’alunno con disabilità in una struttura residenziale a carattere ospedaliero.

³³⁴ Block M., Krebs P.L., *Alternative to Least Restrictive Environments: A Continuum of Support to Regular Physical Education*, cit., p. 100.

³³⁵ Un altro interessante modello di LRE in PE è illustrato in Aufsesser P.M., *Mainstreaming and the least restrictive environment: How do they differ?*, in «Palaestra», 72 (2), pp. 31-34.

Rispetto a questa rigorosa scaletta gerarchica, Martin Block propose un'interessante un'alternativa educativa-didattica e un diverso modo di concepire il concetto di *Ambiente Meno Restrittivo* nell'ambito dell'Educazione Fisica.

La sua fu un'innovazione fondata sulla convinzione personale che tutti i bambini con disabilità lievi o moderate potevano o meglio avrebbero potuto partecipare con successo ad un programma di Educazione Fisica generale, in un ambiente integrato e con adeguati adattamenti. L'ipotesi di integrare tutti i soggetti in un contesto di educazione e istruzione generale fu sostenuta dall'evidenza, emersa da alcune delle ricerche precedentemente presentate, dell'imprescindibilità del valore e dell'importanza della pratica educativa legata all'Educazione Fisica nell'ambito scolastico. Pertanto, il presupposto da cui partì Block fu il seguente «[...] non c'è componente del programma o strategia educativa fornita in un ambiente segregato che non può essere attuato, almeno con la stessa efficacia, all'interno di una scuola pubblica»³³⁶.

L'alternativa di Block all'*Ambiente Meno Restrittivo* tradizionale, mosse da due propositi: il primo che l'Educazione Fisica Adattata potesse essere sempre implementata in un programma di *GPE* e il secondo che ogni intervento di 'educazione speciale' (che l'autore definisce di *Educazione Fisica Adattata*) potesse essere riproposto in un ambiente integrato con pari o migliore efficacia rispetto alla struttura specializzata. In questo senso, la questione si spostò dall'*Ambiente Meno Restrittivo* verso i sostegni adeguati che dovrebbero essere forniti all'alunno con disabilità all'interno di un *GPE*³³⁷. Secondo lo studioso, se questi supporti fossero sempre adeguatamente forniti, ogni azione educativa legata al campo fisico e sportivo potrebbe essere implementata con successo all'interno di palestre comuni (si veda la figura n. 3).

³³⁶ Snell M.E., Eichner S.J., *Integration for students with profound disabilities*, in Brown D., Lehr D.H. (eds.), *Persons with profound disabilities: Issues and practices*, Paul H. Brooke Publishing Co., Baltimore 1989, pp. 109-110.

³³⁷ Il presupposto di base del *continuum* educativo si fondò sull'idea che un appropriato sostegno e servizio di supporto fornito allo studente con disabilità potesse offrire tangibili benefici e garanzie di sicurezza, per una buona riuscita del programma educativo in *RPE* e, a questo proposito, per approfondimenti, si veda: Stainback W., Stainback S., *Support networks for inclusive schooling Interdependent integrated education*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore 1990.

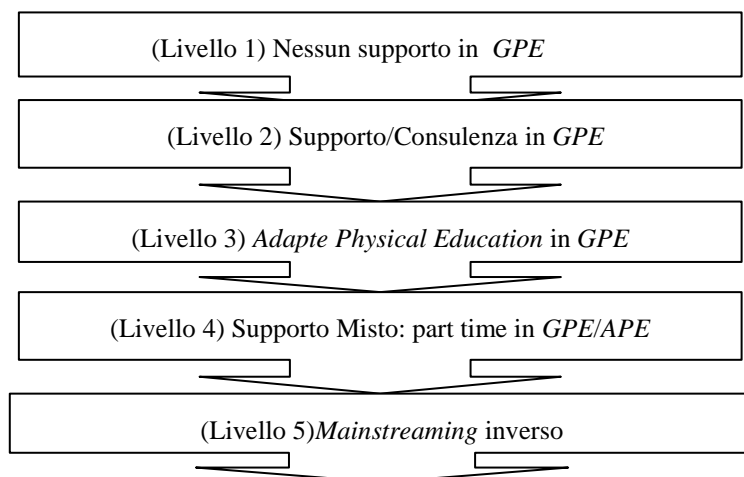


Figura n. 3. Fonte rielaborata: Block M., Krebs P.L., *Alternative to Least Restrictive Environments: A Continuum of Support to Regular Physical Education*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 9, 1992, p. 104.

Confrontando tra la proposta di Jansma e Decker sull'*Ambiente Meno Restrittivo* (si veda la figura n. 2) con quella di Block (si veda la figura n. 3) è possibile notare che in quest'ultima i livelli di posizionamento dall'uno al quattro sono collocati all'interno di un regolare programma di Educazione Fisica.

Questo, a dimostrazione che la teoria del *continuum* educativo di Block fosse orientata ad integrare ed includere in maniera integrale l'alunno con disabilità all'interno di un contesto regolare di Educazione Fisica, senza interventi speciali o particolari ma provvedendo a fornire adeguati supporti e strategie in base ai livelli di posizionamento. Nello specifico, per lo studioso, il primo livello del *continuum* educativo includeva gli alunni con disabilità inseriti a tempo pieno in *RPE* (che non necessitavano della consultazione di uno specialista *APE* o dell'assistenza di un *tutor*); questa opzione fu considerata la meno restrittiva possibile in termini di impiego di sostegni necessari ad uno studente per avere successo in *RPE*³³⁸.

³³⁸ Martin Block sottolineò tre aspetti fondamentali a sostegno del *continuum* educativo in *PE*: la consulenza (esterna alla scuola) fornita da un esperto in *Educazione Fisica Adattata*; il supporto di un *tutor*, un ruolo che poteva essere assunto dai compagni di classe dell'alunno con disabilità oppure da un educatore ed infine l'affiancamento in compresenza di un esperto in *APE*, Block M., Krebs P.L., *Alternative to Least Restrictive Environments: A Continuum of Support to Regular Physical Education*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 9, 1992, p. 104.

In questo caso, l'alunno con disabilità partecipava alle attività svolte dai suoi compagni di classe perseguendo gli stessi obiettivi disciplinari.

Questo primo livello della scala di Block (nessun supporto in *GPE*), corrisponderebbe al massimo livello in cui era possibile posizionare l'alunno con disabilità in un *ambiente meno restrittivo*.

Nel secondo livello del *continuum* educativo l'alunno veniva inserito a tempo pieno in un *curriculum* generale in *PE*; tuttavia, l'insegnante *curricolare* si poteva avvalere della consulenza esterna di uno specialista in *APE* per assicurare la riuscita e quindi, l'integrazione dello studente con disabilità nel regolare programma in *PE*. Il supporto dell'esperto sarebbe servito a fornire indicazioni mirate e personalizzate, per facilitare la pratica fisica da parte dell'alunno con disabilità e suggerire all'insegnante quali strategie adottare per modificare ad esempio le attività, le tecniche di gestione del comportamento, lo stile di insegnamento, di comunicazione ed anche come effettuare la valutare di abilità e competenze³³⁹.

Secondo lo studioso era opportuno che lo specialista in *Adapted Physical Education* fosse avvisato in anticipo sulle attività inseriti nel piano di lavoro dell'Educazione Fisica generale per attuare quelle modifiche necessarie a garantire l'accesso, la pratica dell'attività fisica e quindi il successo scolastico e formativo dell'alunno con disabilità.

È necessario sottolineare una rilevante questione, ossia è stato dimostrato in diversi studi internazionali che un valido supporto durante la pratica dell'Educazione Fisica può fare la differenza per il successo o l'insuccesso dell'integrazione degli alunni³⁴⁰.

³³⁹ Il secondo livello prevedeva quattro sottopunti: il primo che l'insegnante *curricolare* non si avvallesse di consulenze in *APE* perché egli stesso era in possesso una formazione idonea, il secondo un sostegno di un *peer tutor* che osservava lo studente con disabilità e interviva solo nei momenti di difficoltà, mentre al terzo sottopunto lo studente doveva affiancare ed assistere il compagno con disabilità ed infine era prevista la presenza di un educatore o assistente professionale all'interno della lezione in *GPE*.

³⁴⁰ Stephens T., Silliman-French L., French R., *A Forgotten component of Special Education programming: Adapted Physical Education*, in «Journal of the Texas Educational Diagnosticians' Association», 40 (2), 2011, pp. 18-20.

Al terzo livello del *continuum* educativo si posizionava l'intervento diretto dello specialista in *APE* durante la lezione di Educazione Fisica in compresenza con il docente *curricolare*; si trattava di un supporto di collaborazione che Block definì indispensabile al fine di promuovere il processo dell'integrazione degli studenti con disabilità più gravi, con uno stile di insegnamento *one-on-one* per fornire «*istruzioni dirette*» agli studenti³⁴¹.

Nel quarto livello del *continuum* educativo veniva proposto un sistema misto (*part-time APE / part-time RPE*) perché, se la maggior parte degli studenti poteva avvalersi con successo dei primi tre livelli, tuttavia, in determinati casi, per l'alunno con disabilità l'inserimento a tempo pieno in *RPE* poteva rivelarsi inappropriato. In quel caso specifico, il suo programma di attività fisica poteva essere svolto, in modo variabile, per una certa percentuale all'interno del *curriculum* in *PE* e per la parte restante con un programma di *Educazione Fisica Adattata*³⁴². Block tenne a precisare come durante il percorso didattico misto (alternato tra educazione regolare e speciale) fosse indispensabile affiancare allo studente con disabilità alcuni coetanei senza disabilità; in modo particolare nel quinto e ultimo livello detto del '*mainstreaming inverso*'³⁴³.

Constata l'impossibilità da parte dell'alunno con disabilità di rientrare in uno dei primi quattro livelli della scala, era prevista l'implementazione dell'attività fisica presso centri specializzati con la presenza di coetanei senza disabilità.

Questo passaggio consentiva agli alunni con gravi disabilità di portare a termine programmi di Educazione Fisica insieme con i coetanei non disabili e sviluppare le necessarie competenze per inserirsi nel tessuto comunitario³⁴⁴.

³⁴¹ Il terzo livello era costituito da due sottopunti che prevedevano un'osservazione e/o un'assistenza diretta da parte di un compagno o di un educatore o assistente specializzato con funzioni di *tutoring*.

³⁴² Il quarto livello era costituito da due sottopunti: il primo presupponeva una flessibilità variabile tra il monte ore di educazione speciale e regolare impartita in *PE*, mentre ultimo presupponeva un programma strutturato.

³⁴³ Per Block parte del *Mainstreaming inverso* avrebbe dovuto svolgersi presso le strutture sportive presenti sul territorio in modo da favorire l'integrazione comunitaria dell'alunno con disabilità, in Block M., Krebs P.L., *Alternative to Least Restrictive Environments: A Continuum of Support to Regular Physical Education*, cit., p. 108.

³⁴⁴ Per questa fase Block suggerì tre *step*: il primo che gli studenti con disabilità che frequentavano le scuole speciali fossero inseriti nelle scuole regolari per praticare l'Educazione Fisica; il secondo,

L'importanza del *mainstreaming inverso* fu triplice: «[...] assicurava agli studenti con disabilità l'opportunità di instaurare interazioni sociali con coetanei non disabili [...]; consentiva apprendimenti consoni all'età e al grado effettivo di sviluppo, promuoveva lo sviluppo di competenze in un ambiente scolastico naturale e integrato [...] ed infine, facilitava il passaggio dalla scuola alla vita ossia alla comunità»³⁴⁵.

Come ribadito più volte, la tematica dell'*Ambiente Meno Restrittivo* fu ampiamente dibattuta dai maggiori esponenti della disciplina dell'*Educazione Fisica Adattata* e questo condusse all'ideazione di differenti modelli di *LRE* in Educazione Fisica, tra cui, uno dei più popolari, quello dello studioso Block che fondò: il *continuum* educativo in *PE*.

La prospettiva emersa dal *continuum* educativo in *PE*, come presentata dallo studioso, portava alla luce un aspetto particolarmente interessante ossia che Block, a differenza di altri studiosi, i quali sostenevano strategie di «[...] *posizionamento tradizionale e gerarchico a cascata*»³⁴⁶, propendeva per un posizionamento circolare dell'azione educativa con la fornitura di supporti mirati e continui all'interno del programma regolare o misto di Educazione Fisica³⁴⁷.

Attualmente, a livello internazionale, è ancora in uso il concetto di *ambiente meno restrittivo*, uno spazio speciale dentro il quale svolgere l'attività fisica e sportiva con l'alunno con disabilità, in virtù del fatto che molte realtà territoriali organizzano il sistema di istruzione e formazione su due canali: quello normale, in scuole e classi comuni e quello speciale per tutti coloro che non possiedono i requisiti per essere classificati normali ed esercitare il diritto all'educazione e all'istruzione insieme agli altri. In Italia questa opzionalità non è prevista ma di questo si argomenterà approfonditamente nel capitolo terzo.

al contrario, proponeva che gli studenti senza disabilità fossero inseriti (per l'ora di Educazione Fisica) nelle scuole speciali in affiancamento all'alunno con disabilità ed infine che studenti con e senza disabilità si incontrassero per praticare attività fisica nelle strutture presenti sul territorio per favorire il transito dalla scuola alla vita comunitaria, in Block M., *To including students with disabilities in General Physical Education*, cit., pp. 255-270.

³⁴⁵ *Ibidem*.

³⁴⁶ Sherrill C., *Adapted Physical Education and Recreation*, cit., p. 52.

³⁴⁷ Block M., Klavina A., Flint W., *Including Students with Severe, Multiple Disabilities in General Physical Education*, in «Joperd», 78 (3), 2007.

2.2.4 Piano Educativo Individualizzato in Educazione Fisica

Insieme all'*ambiente meno restrittivo*, un secondo strumento didattico di 'natura speciale' a disposizione dell'insegnante di Educazione fu il *Piano Educativo Individuale* o Individualizzato (*IEP*): una pianificazione curricolare curata da un *team* multidisciplinare, nella quale venivano descritti gli obiettivi educativi che si intendevano perseguire e le metodologie idonee per raggiungere i traguardi formativi prefissati per l'alunno con disabilità³⁴⁸.

Lo *IEP* fu definito un progetto individualizzato a misura dell'alunno con disabilità che indicava le linee guida generali, i tempi e i modi con cui dosare gli interventi educativi speciali e regolari, nell'ottica di favorire la più ampia partecipazione possibile nel *curriculum* generale insieme ai coetanei senza disabilità³⁴⁹.

Nello sviluppo dello *IEP*, il *team* costituito dagli insegnanti di classe, dagli esperti e dai genitori dell'alunno con disabilità³⁵⁰, avrebbe dovuto considerare tutti gli aspetti riguardanti l'alunno, con particolare attenzione ad alcuni indicatori quali:

- il tipo di disabilità;
- il livello (attuale) di rendimento scolastico (*Present Level of Performance*)³⁵¹;
- gli obiettivi didattici a breve e a medio termine e quelli annuali;
- i servizi di educazione speciale, se previsti;
- i servizi connessi che sarebbero stati utilizzati durante l'anno,
- il posizionamento dell'alunno (o il livello di *LRE*);
- la frequenza e la durata di ogni servizio fornito;
- l'articolazione della giornata scolastica.

Inoltre, venne specificato nella normativa del 1975 che il *team* avrebbe dovuto indicare nello *IEP* le modalità di valutazione e i progressi ottenuti in itinere per il raggiungimento degli obiettivi scolastici e formativi dedicati all'alunno.

³⁴⁸ La cornice normativa inerente lo *IEP* fu introdotta nel PL 94-172/75, Dunn J. M., *Special Physical Education*, cit., p. 9; ripresa e ampliata dall'*Individual with Disabilities Education Act* del '97, Seaman J.A., DePauw K., et. al., *Making Connections. From theory to Practice in Adapted Physical Education*, cit., pp. 163-194.

³⁴⁹ Martin E., Martin R., Terman D., *The Legislative and Litigation History of Special Education*, in «The future of children special education for students with disabilities», 6 (1), 1996 p. 34.

³⁵⁰ Lieberman L., Houston Wilson L., *Strategies for inclusion. A handbook for Physical educators*, cit., pp. 34-35.

³⁵¹ Winnick J.P., *Adapted Physical Education and Sport*, cit., p. 49.

Ed infine, segnalare se fosse previsto il prolungamento dell'anno scolastico (una bocciatura) o la presenza di determinati servizi di educazione speciale in ambito extrascolastico³⁵². Gli indicatori sopra descritti dovevano essere rigorosamente rispettati da tutti, anche dell'insegnante di Educazione Fisica (membro a tutti gli effetti dello *IEP*) il quale doveva provvedere ad integrare gli obiettivi del *curriculum* in *PE* con le modifiche prescritte nel *Piano Educativo Individuale* per favorire la partecipazione dello studente con disabilità nel regolare *setting* dell'Educazione Fisica³⁵³. L'educatore fisico nell'ambito della sua disciplina era tenuto ad applicare la logica dell'*LRE* già precedentemente descritta, affinché l'alunno potesse beneficiare, nella massima misura, di un intervento formativo insieme ai coetanei non disabili. In questo senso, l'azione educativa proposta dall'insegnante di Educazione Fisica (attraverso l'esercizio fisico e i giochi sportivi) sarebbe stata decisiva per il successo o l'insuccesso dell'integrazione scolastica e, per promuovere questo processo, l'insegnante doveva attenersi a un rigoroso protocollo: rispettare le indicazioni contenute nello *IEP*, certificare i risultati ottenuti e documentare dei supporti di cui si era avvalso per raggiungere gli obiettivi riportati³⁵⁴. Come più volte ribadito, la funzione dell'insegnante di Educazione Fisica era quella di fornire un servizio diretto e non correlato³⁵⁵ in un *ambiente meno restrittivo*. Dove? All'interno di in un *continuum* educativo adattato e supportato al fine di soddisfare le esigenze individuali degli studenti con disabilità indipendentemente dal grado di disabilità e dal posizionamento assegnato (grado indicato dal *LRE*).

³⁵² *Ivi*, pp. 47-50.

³⁵³ Block M., Letz K., *The Pocket Reference. A tool for foresting inclusion. A pocket reference can help regular physical educators identify appropriate ways to with students with disabilities*, in «Joperd», 66 (3), 1995, p. 47.

³⁵⁴ L'insegnante di Educazione Fisica era tenuto a somministrare ad inizio dell'anno scolastico, una serie di *test* standardizzati in relazione all'età dell'alunno con disabilità ed a documentarne il *Present Level of Performance* prima di definire nello *IEP* quali potevano essere gli obiettivi formativi da raggiungere. Inoltre, la verifica di tali obiettivi doveva essere realizzata con misurazioni standardizzate approvate dagli stessi membri dello *IEP*, Winnick J.P., Short F., *Brockport Physical Fitness Test Manual*, Human Kinetics Publishers, Champaign Il 1985.

³⁵⁵ Auxter D., Pyfer J., Huettig C., *Principles and methods of Adapted Physical Education and recreation*, cit., p. 4.

Pertanto, gli alunni con disabilità non potevano essere esonerati (o esonerarsi) dal praticare attività fisica e sportiva all'interno del percorso scolastico³⁵⁶.

Come per il *LRE*, gli esperti della disciplina dell'Educazione Fisica diede luogo a un lungo dibattito sullo *IEP* e sulle possibili strategie da attuare per pianificare un intervento rispondente ai bisogni e alle diverse aspettative degli alunni. Questo ricco scambio accademico portò alla produzione e alla diffusione di svariati modelli di *IEP* a disposizione dell'educatore fisico³⁵⁷.

Tra questi, un esempio particolarmente rilevante fu il *PAP-TECA*, proposto da Sherrill nel 2004, diffuso negli Stati Uniti e successivamente formalizzato nel contesto scolastico europeo (come testimoniato dal progetto *European Inclusive Physical Education Training*) (*EIPET*) e negli *Standard European Adapted Physical Activity*³⁵⁸.

Il *PAP-TE-CA* è l'acronimo di *Planning* (Programma), *Assessment* (Valutazione complessiva dell'individuo), *Paperwork/Placement* (Posizionamento in *LRE*), *Teaching/Counseling/Coaching* (Insegnamento), *Evaluation* (Verifica del servizio) *Counseling* (Coordinamento delle ricerche e Consulenza), *Advocacy* (Sostegno)³⁵⁹. La redazione di questo documentò doveva servire da guida al lavoro del *team* secondo sette precisi step/indicatori di pari importanza proposti in fasi che dovevano essere rigorosamente rispettate da tutti i componenti «*per includere i bambini con disabilità*»³⁶⁰.

³⁵⁶ Goodwin D., Watkinson E.J., Fitzpatrick D.A., *Inclusive Physical Education. A conceptual framework* in Steasward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J. (eds.), *Adapted physical activity*, cit., pp. 189-191.

³⁵⁷ Cfr. Winnick J., *Adapted Physical education and sport*, cit., p. 50 (*IPEP -Individualized Physical Education Program*); Block M., *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*, cit., pp. 49-50 (*Ecological Approach e Developmental Approach IEP*).

³⁵⁸ Cfr. Kudláček M., Ješina O., Flannagan P., *European Inclusive Physical Education Training*, in «*Advances in Rehabilitation*», 3, 2010, pp. 14-17; Sherrill C., *Adapted Physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan* (6 ed.), cit., p. XII; Martin Kudláček M., Morgulec-Adamowicz N., Verellen J. (eds.), *European Standards Adapted Physical Activity*, cit., pp. 17-24.

³⁵⁹ Per approfondimenti, si veda Sherrill C., *Adapted Physical Education and Sport*, cit., p. 191.

³⁶⁰ Kudláček M., Ješina O., Flannagan P., *European Inclusive Physical Education Training*, cit., pp. 14-23. In questo documento viene illustrata la Mappa Funzionale dell'Educazione Fisica *Adattata* e i sette *step* che costituiscono il modello *PAP-TE-CA*.

Il *PAP-TE-CA* prevedeva l'articolazione del programma didattico secondo una precisa scaletta da rispettare: una valutazione dell'alunno ad inizio anno scolastico; la determinazione del livello di posizione dell'alunno; le metodologie e gli stili adottato dall'insegnante, le verifiche in *itinere*, le consulenze con esperti del settore ed infine l'affiancamento del sostegno di un educatore speciale.

Per concludere è possibile affermare che l'*Ambiente Meno Restrittivo* (ossia, il posizionamento dell'alunno con disabilità all'interno del *curricolo* generale in *PE*), insieme allo *Individual Education Program* (ossia, la compilazione e lo sviluppo dello *IEP*), rappresentavano il punto di contatto tra l'Educazione Fisica e l'educazione speciale che taluni esperti definirono '*Educazione Fisica Adattata*' (Sherrill) mentre altri '*Educazione Fisica Speciale*' (Fait e Dunn), come ampiamente evidenziato in precedenza.

In entrambi i casi, come più volte ribadito, sia l'una che l'altra scuola di pensiero concordano sull'importanza di riconoscere al giovane con disabilità il diritto di partecipare con successo alle attività educative presentate nell'ambito disciplinare dell'Educazione Fisica generale. L'intento comune alle due correnti di pensiero era quella di adattare il *curriculum*, le attività e le modalità di valutazione, per armonizzare i punti di forza, i bisogni e gli interessi individuali dell'alunno con disabilità attraverso attività didattiche 'su misura' che consentissero la piena partecipazione di tutta la classe alle attività educative svolte in palestra: alunni con e senza disabilità. L'uso di questi due strategie educative (l'*LRE* e lo *IEP*) da parte dei professionisti dell'Educazione Fisica, fu finalizzato a rispondere in maniera adeguata alle diverse esigenze educative espresse dal singolo alunno con disabilità.

2.2.5 *Physically Educated Person: un approccio pedagogico*

Le disposizioni normative a supporto dell'*LRE* e dello *IEP*, si è visto erano orientate a favorire un percorso formativo di successo e, per questo motivo, sottolinea Block, fu imprescindibile fornire «*adattamenti inclusivi*» all'interno del *continuum* educativo' per svolgere la pratica fisica e sportiva in piena sicurezza e per trarne il massimo beneficio e vantaggio possibile³⁶¹. Reid su questo aspetto sottolineò un concetto fondamentale: «*[...]adattare l'Educazione Fisica serve per facilitare un tipo di interazione tra le persone con e senza disabilità*»³⁶² l'adattamento poteva essere perciò considerato uno strumento formidabile per promuovere processi di *inclusion* ed *integration* sociale con l'esercizio fisico e il gioco sportivo.

È stato qui più volte ribadito, che gran parte della letteratura ha sostenuto la tesi che le strategie educative più efficaci per favorire, *nella massima misura possibile*, l'integrazione e l'inclusione dell'alunno con disabilità in un regolare programma di Educazione Fisica, si fondano sugli stessi presupposti scientifici a sostegno dell'imprescindibilità della pratica fisica in ambito scolastico.

Si è già argomentato sull'esistenza di numerosi studi scientifici a sostegno del ruolo fondamentale che assumerebbe l'attività fisica per la salute e il benessere delle giovani popolazioni e non vi è dubbio che, dal punto di vista pedagogico, l'Educazione Fisica possa esercitare il suo 'contributo educativo' nella vita scolastica di ogni bambino e un 'contributo per la vita' del futuro adulto³⁶³.

Nel merito di queste osservazioni, è utile menzionare il pensiero di due autorevoli studiosi di cui si è trattato, il primo, il pedagogista europeo Bailey, il quale ribadì l'assoluta necessità di fornire un'Educazione Fisica di alta qualità nel porre la massima attenzione ai tempi e alla qualità del programma educativo.

³⁶¹ Block M., Letz K., *The Pocket Reference. A tool for foresting inclusion*, cit., pp. 50-51; cfr. Hutzler Y., *Lo sviluppo dell'Educazione Fisica Adattata*, in Capdi, APA. *Linee guida per l'Educazione Fisica Adattata in ambito scolastico*, cit., pp. 12-14.

³⁶² Reid G., *Moving toward Inclusion*, in Steasward D., Wheeler G.D., Watkinson E.J. (eds.), *Adapted physical activity*, cit., p. 132.

³⁶³ National Association for Sport and Physical Education NASPE, *Moving into the future: National standards for physical education* (2 ed.), Author, Reston VA 2004 a, pp. 3-4.

Mentre il secondo è a cura della kinesiologa Sherrill, la quale sostenne che implementare un'Educazione Fisica di alta qualità significa applicare un'Educazione Fisica 'adattata' ovvero modificata e rispondente ai bisogni reali espressi dai singoli individui.

Invece, tra i numerosi studi a sostegno della tesi sostenuta da Baley, è di particolare interesse illustrare il lavoro di Guy Le Masurier e Charles B. Corbin, i quali, in un articolo del 2006, argomentarono con dieci concetti l'importanza di fornire un'Educazione Fisica di alta qualità nell'istituzione scolastica.

I prime cinque motivi a supporto di questa tesi, assunsero il comune denominatore salutistico, dell'attenzione nella cura del corpo e dell'alimentazione, con la duplice prospettiva di promuovere uno stile di vita sano per tutta la durata della vita e di prevenire determinate malattie come ad esempio, l'obesità.

Le restanti cinque ragioni riconoscevano come comune denominatore una matrice educativa e pedagogica a favore della formazione integrale del giovane alunno, in quanto affermano gli stessi autori «[...] *le teste vuote prive di corpi non vengono a scuola per essere riempite. Né la scuola è un luogo dove si costruiscono corpi a discapito della testa. La filosofia è quella di educare il bambino nella sua globalità [...] educare la persona nella totalità è un obiettivo primario*»³⁶⁴, perché un'Educazione Fisica di alta qualità può sollecitare competenze utili per la vita.

Su quest'ultimo tema, è estremamente interessante visionare gli *Standard National Association for Sport and Physical Education* nell'acronimo inglese *NASPE*, strutturati nell'intento diffondere un'Educazione Fisica di alta qualità nell'istituzione scolastica statunitense e di garantire criteri uniformi nei contenuti *curricolari* dei programmi in *PE* (si veda la tabella n. 2).

³⁶⁴ Le Masurier G., Corbin Charles B., *Top 10 Reasons for Quality Physical Education. When they ask "why" this is Cowhat you tell them*, in «Joperd», 77 (6), 2006, pp. 45-50.

1. Opportunità di imparare
Predisporre periodi didattici dedicati al movimento per un totale di almeno 150 minuti alla settimana nella scuola primaria e di almeno 225 minuti nella Scuola “media”
Garantire la presenza di uno specialista in Educazione Fisica qualificato e in grado di fornire un programma adeguato allo sviluppo di tutti gli alunni
Garantire attrezzature e strutture adeguate
2. Contenuti significativi
Impartire un’istruzione variegata di abilità motorie, progettata per migliorare gli aspetti fisici, mentali-cognitivi ed anche sociali-emotivi-affettivi
Garantire il pieno sviluppo di ogni alunno
Educare al <i>Fitness</i> ed aiutare i bambini a capire, migliorare e /o mantenere il loro benessere fisico
Favorire lo sviluppo di concetti conoscitivi circa l'abilità motorie e del fitness
Offrire reali opportunità per migliorare le competenze sociali e cooperative degli alunni in una prospettiva multiculturale
Promuovere la regolare frequenza e la pratica di un’adeguata attività fisica nel presente e per tutta la vita
3. Istruzioni adeguate
Favorire e garantire la piena inclusione di tutti gli alunni
Offrire ‘la massima opportunità’ di praticare classi di attività diversificate
Offrire lezioni ben congegnate che facilitano l'apprendimento degli alunni
Assegnare incarichi <i>out-of-school</i> che favoriscano l'apprendimento e la pratica
Non impartire l’attività fisica con fini punitivi
Somministrare una valutazione periodica per monitorare e rafforzare l'apprendimento degli alunni

Tabella n. 2. Fonte rielaborata: National Association for Sport and Physical Education NASPE, *Moving into the future: National standards for physical education* (2 ed.), Author, Reston VA 2004 a, pp. 5-6.

Come si evince dalla lettura della tabella proposta, i *NASPE* furono inizialmente distinti in tre macro aree educative: la prima riguarda ‘l’opportunità di imparare’ a praticare l’attività fisica tenendo conto di alcuni dei fattori costitutivi ritenuti fondamentali, come ad esempio il fattore tempo, che non può essere inferiore ai 150 minuti alla settimana alla scuola primaria e ai 225 minuti alla scuola superiore di primo e secondo grado. Secondo questa logica, il rispetto dei tempi di implementazione della pratica fisica è un elemento cardine per consentire agli alunni di imparare a muovere il proprio corpo e quindi, il parametro temporale è ritenuto il primo indicatore per valutare un’Educazione Fisica di alta qualità.

Un secondo indicatore presente nella stessa macro area era la presenza di un insegnante qualificato, in grado di programmare interventi educativi mirati alle caratteristiche dei singoli alunni ed infine, un ultimo aspetto era rappresentato dalla presenza di una struttura e di un’attrezzatura adeguata all’azione educativa predisposta. Nella seconda macro area sono descritti i ‘contenuti più significativi’ per realizzare un’Educazione Fisica di qualità e tra questi si collocano una serie di obiettivi che mettono in primo piano la centralità dell’alunno e gli stili di apprendimento nel promuovere una frequenza e una pratica regolare di un’attività fisica nel presente e per tutta la vita.

Infine, nell’ultima macro area educativa, alla voce ‘istruzioni adeguate’, venivano fornite una serie di indicazioni utili all’insegnante sulla conduzione delle lezioni e sulla gestione del gruppo classe nel facilitare l’apprendimento dei singoli alunni.

La costante riscontrabile in tutte e tre le macro aree era la centralità del processo educativo riconosciuta all’alunno e alle diverse modalità di apprendimento che nel loro insieme costituivano il presupposto educativo e didattico fondativo della *Physically Educated Person* ossia della ‘Persona Fisicamente Educata’³⁶⁵.

³⁶⁵ Una persona è fisicamente educata quando dimostra: una *competency* in molte forme di movimento; applica i concetti e i principi del movimento all'apprendimento e allo sviluppo delle capacità motorie; presenta uno stile di vita fisicamente attivo; raggiunge e mantiene un livello di vita a vantaggio della salute; dimostra un comportamento personale e sociale responsabile; dimostra comprensione e il rispetto per le differenze tra le persone nei contesti; comprende che l'attività fisica offre opportunità per il divertimento, la sfida, l'espressione di sé e l'interazione sociale. National Association for Sport and Physical Education, *Outcomes of Quality Physical Education Programs*, an association of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD), Reston VA 1992.

La prospettiva pedagogica della ‘persona fisicamente educata’ pose attenzione agli stili di apprendimento e descrisse che cosa avrebbe dovuto conoscere ed essere in grado di fare l’alunno fisicamente istruito/educato nell’ambito dell’Educazione Fisica. In questo senso, un alunno fisicamente educato avrebbe dovuto dimostrare di possedere i prerequisiti necessari per eseguire una serie di abilità fisiche; restare fisicamente in forma; partecipare regolarmente all’attività fisica; conoscere le implicazioni e i benefici del coinvolgimento in un’attività fisica ed infine riconoscere i valori dell’attività fisica ed i suoi contributi per uno stile di vita salutare³⁶⁶. La visione della ‘persona fisicamente educata’ in tempi successivi verrà ripresa e integrata per arrivare a sostenere che «[...] tutti i bambini e i giovani devono diventare persone fisicamente educate[...] e potranno, in questo modo, esibire le competenze di uno stile di vita fisicamente attivo, conoscere i benefici delle loro scelte nell’attività fisica ed infine acquisire una mentalità che valorizzi l’attività fisica e sostenga degli stili di vita sani»³⁶⁷.

Pertanto gli *Standards* Nazionali per l’Educazione Fisica stilati nel 2004, presentarono il concetto pedagogico della ‘persona fisicamente educata’ articolata su tre piani didattici: il primo era rappresentato dai sei contenuti *standards* (che descrivono ciò che un alunno dovrebbe essere, sapere e fare come persona fisicamente educata); il secondo era costituito dalle *performance standards* o dalle *student expectations* (che raggruppavano diversi gradi e livelli di apprendimento per ognuno dei sei contenuti *standards*) ed infine l’ultimo piano didattico articolava i risultati di *performance* dei campioni *standards* (che definiscono i progressi raggiunti dall’alunno verso un o più obiettivi di prestazione)³⁶⁸.

Ciascuno dei tre piani educativo-didattici erano sequenziali, strutturati e calibrati in base all’età dell’alunno, in modo da consentire all’insegnante di predisporre un ambiente educativo adeguato allo sviluppo di conoscenze e di competenze necessarie all’acquisizione di uno stile di vita sano nel presente e per tutta la vita.

³⁶⁶ National Association for Sport and Physical Education NASPE, *Outcomes of Quality Physical*, cit., pp. 2-3.

³⁶⁷ National Association for Sport and Physical Education NASPE, *Moving into the future: National standards for physical education*, cit., p. 4.

³⁶⁸ *Ivi*, p. 9.

In particolare, nel primo piano didattico costituito dai sei contenuti *standards*, la ‘persona fisicamente educata’ fu presentata come chi ha a cuore la sua salute, chi pratica in modo regolare l'attività fisica e chi dimostra di possedere la competenza nelle abilità motorie.

Inoltre, la persona fisicamente educata evidenzerebbe la capacità di raggiungere e mantenere la forma fisica, di applicare i concetti cognitivi per adottare uno stile di vita sano ed infine di manifestare appropriate comportamenti socialmente adeguati durante la partecipazione alle attività fisiche e sportive³⁶⁹.

Nella complessa strutturazione dei *NASPE*, le aree di apprendimento coinvolte nell'Educazione Fisica furono molteplici e tra queste: le abilità motorie, i concetti cognitivi, i comportamenti sociali e quelli personali.

Alcuni esponenti della disciplina sottolinearono che formare una persona fisicamente educata significa «[...] l'impossibilità di promuovere un obiettivo a scapito di un altro [...] la necessità di convenire che una ‘persona fisicamente educata’ è chi dimostra una conoscenza ‘a tutto tondo’ e possiede le abilità per partecipare regolarmente all'attività fisica, tutelare e ottimizzare la salute ed apprezzare l'attività fisica tanto da renderla parte integrante della propria vita»³⁷⁰.

Il significato insito nell'espressione la persona fisicamente educata ‘a tutto tondo’ rimanda a quelle che sono state considerate, dalla maggior parte degli studiosi americani del settore, le due finalità dell'Educazione Fisica: il «*learning-to-move* e il *learning-through-movement*», ossia imparare ad apprendere il movimento ed apprendere attraverso il movimento. Di conseguenza il *learning-to-move* ed il *learning-through-movement* rispondono ai quattro grandi obiettivi didattici riconosciuti all'Educazione Fisica:

- l'acquisizione di competenze di movimento;
- la valorizzazione dell'attività fisica e del *fitness* per l'acquisizione di stili di vita sani;
- l'apprendimento cognitivo;

³⁶⁹ *Ivi*, p. v.

³⁷⁰ Lund J., Tannehill D., *Standards- Based Physical Education Curriculum Development* (3 ed.), Jones and Barlett, Boston 2014, p. 4.

- la crescita affettiva³⁷¹.

A questo punto è opportuno chiedersi come e se il concetto pedagogico dell'alunno fisicamente educato sia stato articolato e percepito nei confronti dell'alunno con disabilità.

Un'analisi che muove dapprima dall'osservazione delle fonti vicine alla realtà statunitense (matrice originaria dell'Educazione Fisica per tutti i bambini disabili) per analizzare con attenzione le disposizioni dedicate all'*APE*, per poi spostarsi nell'ambito europeo e in particolare all'approfondimento degli *Standards* europei dell'*Educazione Fisica Adattata*.

³⁷¹ Gallahue D.J., Cleland Donnelly F., *Developmental physical education for all children*, cit., pp. 10-11.

2.2.6 Standards statunitensi per l'Educazione Fisica Adatta (APENS)

Prima di sviluppare il tema sulla 'Persona Fisicamente Educata' in ordine alla disabilità è il caso ricordare, come si è già avuto modo di dire, che la legge federale statunitense impose l'Educazione Fisica come 'strategia educativa speciale'. Infatti, il dispositivo circoscriveva all'area *curriculare* dell'Educazione Fisica, il compito di favorire e promuovere il pieno sviluppo della personalità dell'alunno ma anche di impartire un'alfabetizzazione motoria facilitando l'acquisizione di schemi motori di base (come ad esempio il lanciare, l'afferrare, il camminare, il correre, etc.), di elementari abilità negli sport acquatici, nella danza ed infine nei giochi e nello sport sia a livello individuale che di gruppo. Questo con il supporto di professionisti altamente qualificati³⁷².

Per rispondere a questo nuovo mandato istituzionale il *National Consortium for Physical Education and Recreation for Individuals with Disabilities* (nell'acronimo *NCPERID*), in collaborazione con l'Associazione Nazionale dei Direttori di Stato di Pedagogia Speciale (nell'acronimo *NASDSE*) e lo *Special Olympics International*, nel 1991, condussero una serie di studi e ricerche per verificare sul campo come fossero queste indicazioni fossero state applicati nelle agenzie educative di Stato e quindi verificare il reale stato dell'arte dell'Educazione Fisica per l'alunno con disabilità. Infatti, a seguito della crescente domanda sociale di un servizio rispondente alle reali necessità espresse dagli alunni con disabilità, il *NCPERID* raccomandò agli operatori di sviluppare degli *standard* nazionali come mezzo per valutare oggettivamente e quindi certificare il livello e la qualità dell'*Educazione Fisica Adattata* praticata dall'esperto in ambito scolastico³⁷³.

³⁷² U.S. Office of Education Federal register, Public Law 94-142, *The Education For All Handicapped Children Act* Whashington DC 1977, p. 42480. Cfr. U.S., Office of Education Federal register, 108-446 *The Individuals with Disabilities Education Act*, in Wright Peter W.D., Wright Darr P., *Special Education Law* (2 ed.), Harbor House Law Press Hartfield, Virginia 2007, p. 23.

³⁷³ Kelly L.E., *Adapted Physical Education Standards. National Consortium for Physical education Recreation for Individual with Disabilities*, Human Kinetics Publishers, Champaign IL 1995, pp. 5-10.

L'obiettivo di diffondere una pratica dell'Educazione Fisica di alta qualità che fosse in sintonia agli *Standards* Nazionali per l'Educazione Fisica proposti dal *NASPE* e alla luce di queste situazioni emergenti nei primi anni Novanta, fecero la loro comparsa gli *Standard* Nazionali dell'*Educazione Fisica Adattata*, gli *APENS* e con loro videro la luce i primi centri accreditati per la formazione e la certificazione di professionisti in *APE*. Essi avevano un duplice scopo: il primo di assicurarsi che l'Educazione Fisica insegnata ai bambini con disabilità fosse praticata da un 'educatore fisico altamente qualificato' e il secondo per 'testare l'efficacia di tale insegnamento con criteri misurabili e oggettivi'. In questo senso, gli educatori fisici avrebbero dovuto acquisire le stesse competenze disciplinari e pedagogiche di un qualificato insegnante in *PE*³⁷⁴.

È di vitale importanza sottolineare che lo studio degli *Apens* statunitensi, proposti in versione originale, ha assunto una rilevanza particolare in questa ricerca ed un ruolo di primo piano per la tesi che qui si intende dimostrare.

Infatti gli stessi (ma in particolare lo *standard* 10, il *Teaching*), sono stati adottati come descrittori, insieme alla teoria del *continuum* di Martin Block, a guida dell'osservazione condotta durante l'indagine empirica realizzata nell'istituzione educativa italiana.

Dunque, se ciò che si intende dimostrare è che l'Educazione Fisica è un imprescindibile strumento per la formazione e l'integrazione delle persone con disabilità, diventa necessario approfondire se i contenuti estrapolati dagli *APENS*, possono costituire una fonte metodologica da cui attingere, anche solo parzialmente, per implementare strategie educative mirate ad una Educazione Fisica di alta qualità anche con la disabilità e chiedersi che posizione assumono gli insegnanti italiani rispetto a queste pratiche.

A tal fine, è di seguito illustrata una comparazione tra gli *Standard* Nazionali in *APE* e gli standard nazionale in *PE* che delineano i criteri di un'Educazione Fisica di alta qualità (si veda tabella n. 3).

³⁷⁴ Kelly L.E., *Adapted Physical Education Standards. National Consortium for Physical education Recreation for Individual with Disabilities* (2 ed.), Human Kinetics Publishers, Champaign IL 2006, p. xi.

APENS: 15 <i>Standards</i> nazionali per l'Educazione Fisica Adattata	NASPE: 5 <i>Standards</i> Nazionali per l'Educazione Fisica
Standard 1: Sviluppo Umano Standard 2: Comportamento Motorio Standard 3: Scienza dell'Esercizio	Standard 1. Una Persona Fisicamente Educata dimostra competenza nelle abilità motorie e negli schemi di movimento che sono necessari per eseguire in una varietà di attività fisiche
Standard 4 : Misura e Valutazione Standard 5: Storia e Filosofia Standard 6: Attributi Unici di ogni Alunno	Standard 2. Una Persona Fisicamente educata dimostra di comprendere i concetti di movimento, i principi, le strategie e le tattiche come si applicano per l'apprendimento e le prestazioni delle attività fisiche
Standard 7: Curriculum Teoria e Sviluppo Standard 8: Valutazione Standard 9: Progettazione Didattica e Progettazione	Standard 3. Una Persona Fisicamente Educata partecipa regolarmente all'attività fisica
Standard 10: Didattica Standard 11: Consultazione e Sviluppo Personale Standard 12: Studente e Programma di Valutazione	Standard 4. Una Persona Fisicamente Educata raggiunge e mantiene un livello di vita sano a vantaggio della salute dell'idoneità fisica
Standard 13: Formazione continua Standard 14: Etica	Standard 5. Una Persona Fisicamente Educata esibisce comportamenti personali e sociali responsabili di rispetto per se stessi e per gli altri in contesti di attività fisica
Standard 15: Comunicazione	Standard 6. Una Persona Fisicamente Educata riconosce il valore dell'attività fisica per la salute, il divertimento, la sfida, l'espressione di sé, e l'interazione sociale

Tabella n. 3. Fonti rielaborate: National Association for Sport and Physical Education NASPE, *Moving into the future: National standards for physical education* (2 ed.), Reston VA 2004a 2004, p. 11; Kelly L.E., *Adapted Physical Education Standards*, Human Kinetics Publishers, Champaign IL 1995, p. 6.

È interessante rilevare che gli *APENS* sono estensioni logiche dei *NASPE* e va osservato che quest'ultimi, pur essendosi sviluppati prima delle norme *standard* dei *NASPE*, «*ne riflettono chiaramente il contenuto*»³⁷⁵.

Tuttavia, la lettura dei contenuti relativi ai due dispositivi pedagogici mette in evidenza alcune importanti considerazioni che è qui opportuno sottolineare.

³⁷⁵ http://www.apens.org/national_standard.html

Nello specifico, mentre le *NASPE* descrivono ciò che gli alunni dovrebbero conoscere ed essere in grado di fare come ‘persone fisicamente educate’ (attenzione centrata sull’alunno), gli *APENS* puntano sulla formazione iniziale e in *itinere* dell’insegnante in *APE* e l’attenzione si sposta attorno alla figura del professionista (attenzione centrata sull’insegnante o *coach*) e ai processi di insegnamento. Come più volte sottolineato, il principio basilare degli *APENS* fu motivato dal fatto che «*gli educatori fisici che insegnano in ambienti integrati o separati, devono dimostrare di possedere le competenze e le istruzioni di base adeguate; [...]le norme dell’Educazione Fisica Adattata, nonostante siano state pubblicate prima degli standards dell’Educazione Fisica rispecchiano chiaramente il contenuto di quest’ultime*»³⁷⁶.

In questo senso, è utile accennare allo *Standard* numero sei, riferito alla formazione-informazione che l’educatore fisico *APE* dovrebbe possedere rispetto al riconoscimento delle differenze che caratterizzano le persone con disabilità in base alla normativa statunitense del 2004³⁷⁷. Il contenuto dello *standard* numero sei è suddiviso per tipologia di disabilità, tuttavia, precisa Luke Kelly, uno dei più autorevoli studiosi degli *APENS*, questa organizzazione non deve essere pensata come destinata a sostenere un ‘approccio categorico’, al contrario è importante ricordare l’importanza delle differenze individuali come risorsa e come caratteristica di ognuno: «*[...]tutti i bambini dovrebbero essere valutati in base ai loro bisogni unici o speciali per determinare di che cosa hanno realmente bisogno*»³⁷⁸.

³⁷⁶ Kelly L.E., *Adapted Physical Education Standards* (2 ed.), cit., p. xi.

³⁷⁷ La legge federale *The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*, classifica 13 categorie di disabilità: 1) (*Autism Spectrum Disorder/ASD*); 2) (*Visual Impairment-low vision, blind*); 3) (*Emotional Disturbance/ED*); 4) (*Deaf hard of hearing/DHH*); (*Deaf-blindness*) 6) (*Mental Retardation/MR*); 7) (*Multiple Disability*); 8) (*Orthopedic impairment/OD*); 9) (*Developmental delay/DD*); 10) (*Learning disability/LD*); 11) (*Communication Disorder/CD*); 12) (*Traumatic brain injury/TBI*); 13) (*other health impairment*).

³⁷⁸ Kelly L.E., *Adapted Physical Education Standards* (2 ed.), cit., p. ix.

2.3 Standards europei per l'Educazione Fisica Adattata (EUSAPA)

Il concetto di persona fisicamente educata è attualmente in uso nei programmi di Educazione Fisica statunitense³⁷⁹, per questo motivo è interessante aprire lo sguardo all'Europa ed approfondire se e come questa prospettiva pedagogica sia conosciuta e applicata.

Secondo Hardman, professore dell'Università di Worcester, del Regno Unito, il profilo distintivo dell'Educazione Fisica in Europa (con le sue caratteristiche uniche) è riassunto nella Risoluzione del Parlamento europeo del novembre 2007, nel quale è stato discusso il ruolo dello sport nell'istruzione scolastica³⁸⁰.

Il preambolo contenuto nella risoluzione menzionata, allude all'Educazione Fisica come l'unica disciplina che prepara i bambini ad uno stile di vita sano, che si concentra sullo sviluppo fisico generale e cognitivo ed impartisce importanti valori sociali come l'autostima, l'autodisciplina, la solidarietà, lo spirito di squadra, la tolleranza e il *fair play* ed infine, non per ordine di importanza, la si ritiene uno strumento fondamentale per favorire l'integrazione e l'inclusione sociale. In più punti, dei sessantadue presentati nella risoluzione del 2007, viene sottolineato il concetto che una pratica regolare dell'Educazione Fisica (denominata con il termine generico di sport) favorisca lo sviluppo di competenze sociali, educative, morali, estetiche e consenta di acquisire un'attenzione alla salute e al vivere in salute³⁸¹. Tuttavia, fa notare lo stesso Hardman, in un documento del Parlamento europeo da lui redatto: "*Current situation and prospects for physical education in the european union*", alle promesse e alle lodi rivolte all'importanza dell'attività fisica (per meglio dire dello sport), non corrisponderebbe un reale investimento nelle politiche scolastiche-educative.

³⁷⁹ Society of Health and Physical Educators America, *National standards & grade-level-outcomes for K-12 physical education*, Joe McGavin (SHAPE AMERICA), Reston Va 2014.

³⁸⁰ Commissione Europea Risoluzione del Parlamento europeo 13 novembre 2007, *Il Ruolo dello sport nell'educazione* (2007/2086INI), P6_TA(2007)0503. Reperibile sul sito <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0503+0+DOC+XML+V0//IT>

³⁸¹ Hardman K., *Physical Education: The future ain't what it used to be!* Reperibile sul sito http://w3.restena.lu/aep/docs/CC/Hardman_Luxembourg1.pdf. Cfr. Baley R., Armour K., et al., *The educational benefits claimed for physical education in school sport: an academic review*, cit., pp. 1-27.

In realtà, con la presentazione di una mappatura sullo stato dell'arte della pratica fisica nell'ambito scolastico dell'UE, Hardaman mette a nudo una situazione territoriale estremamente difforme e variegata, sia per quanto riguarda i programmi *curricolari* che i percorsi formativi dei futuri insegnanti di Educazione Fisica. Il ricercatore, pone l'attenzione sul fatto che la maggioranza degli Stati europei ha messo in atto la tendenza a non investire risorse in Educazione Fisica nell'ambito scolastico³⁸².

Di conseguenza, in Europa, in considerazione del fatto che ogni stato membro è sovrano in materia di istruzione, non è possibile individuare uno *standard* sovranazionale dell'Educazione Fisica nell'ambito *curricolare*, né tanto meno un programma educativo simile a quello proposto dal *NASPE*, nel caso degli Stati Uniti. Pertanto, in alcune fonti europee, sono rintracciabili dei richiami che rimandano all'espressione 'persona fisicamente educata' a cui per altro, non fanno seguito degli *standards* o delle linee guida che descrivano quali siano gli attributi educativi e pedagogici necessari per promuovere nell'alunno il divenire una 'persona fisicamente educata'. Un esempio è offerto dal documento sopra citato nel quale si legge «[...] *le persone fisicamente persone educate possono essere descritte come persone fisicamente letterate per aver acquisito delle competenze che consentono loro di impegnarsi in una varietà di attività fisiche per il mantenimento di una buona salute e stato di benessere [...]; le persone fisicamente educate partecipano regolarmente ad attività fisiche perché le trovano divertenti, ne capiscono il valore e ne riconoscono il suo contributo per l'acquisizione di uno stile di vita sano*»³⁸³.

Al contrario, diversamente da quanto descritto per la disciplina in *PE*, per l'*Educazione Fisica Adattata* sono stati pubblicati nel 2010 gli *European Standards in Adapted Physical Activity* (nell'acronimo inglese *EUSAPA*).

³⁸² European Parliament, *Current situation and prospects for physical education in the european union*, 369.032, IP/B/CULT/IC/2006_100 EN 12/02/2007, p. iii. Cfr. Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013, *Educazione Fisica e sport a scuola in Europa*. Istruzione e formazione, Rapporto Eurydice, Lussemburgo: ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

³⁸³ *Ivi*.

Negli *EUSAPA* sono richiamati tutti e tre gli ambiti di competenza: quello sanitario, quello sportivo ed infine l'ambito educativo formale³⁸⁴.

Il paradigma culturale e sociale che fa da sfondo integratore agli *standars* europei, è illustrato dagli stessi promotori (membri dell'*European Federation of Adapted Physical Activity*) i quali hanno dato vita al progetto *EUSAPA* per rispondere alla mancanza di linee guida generali sulla funzioni, sulle conoscenze e sulle competenze di professionisti (insegnanti, allenatori e fisioterapisti) che operano con persone con disabilità.

Per quanto concerne l'ambito educativo formale, secondo gli stessi autori, la formazione del professionista in *APE* sarebbe «*la chiave di volta dell'inclusione scolastica*» e le sue competenze dovrebbero essere trasferite, nei *curriculum* accademici degli specialisti in *PE*. Inoltre, «*secondo gli studi pubblicati, gli insegnanti di Educazione Fisica non sono ancora in grado di includere i bambini con disabilità nella lezione in PE generale*»³⁸⁵.

Permangono forti difficoltà, molte resistenze e qualche perplessità verso l'utilizzo dell'*APE* o dell'*APA* in ambito scolastico, a testimonianza di questo, per esempio si pensi che in Europa la figura professionale dell'insegnante di *Educazione Fisica Adattata* non è riconosciuta ufficialmente, a differenza ad esempio di quanto accade negli Stati Uniti, che al contrario, come si è già avuto modo di sottolineare, è considerata una figura cardine per favorire processi di sviluppo e socializzazione degli alunni con e senza disabilità.

Su questo tema si esprimono due dei più autorevoli studiosi europei della disciplina, Klavina e Kudláček, per i quali «*[...] attualmente, nei paesi dell'UE i professionisti in APE o non esistono o sono molto limitati [...] inoltre questa professione non è stata oggetto di studi specifici e le uniche fonti di informazione disponibile provengono dagli USA dove questa professione è pienamente riconosciuta sin dal 1960*»³⁸⁶.

³⁸⁴ Kudláček M., Morgulec-Adamowicz N., Verellen J. (eds.), *European Standards in Adapted Physical Activity*, cit., p. 10.

³⁸⁵ *Ivi*, p. 10.

³⁸⁶ Klavina A., Kudláček M., *Physical Education For Students With Special Education Needs In Europe: Findings Of The Eusapa Project*, in «*European Journal of Adapted Physical Activity*», 4 (2), 201, p. 52.

La strutturazione degli *EUSAPA* è presentata in quattro sezioni dedicate alla figura professionale dell'operatore: la prima descrive le competenze professionali degli insegnanti di Educazione Fisica; la seconda la loro tipologia occupazionale; la terza illustra una mappa funzionale del ruolo dell'operatore qualificato in *APE* ed infine nell'ultima sezione sono presentate le conoscenze, le competenze e le capacità che egli dovrebbe possedere³⁸⁷. Pertanto gli *EUSAPA* europei, come gli *APENS* statunitensi orientano la loro articolazione verso la preparazione del professionista delle attività fisiche adattate e sui sistemi di insegnamento piuttosto che verso il riconoscimento della centralità della persona con disabilità e i processi di apprendimento.

Tuttavia, è di particolare interesse illustrare quest'ultima sezione, definita delle *knowledge, competence and skills frame work (KCSF)* che un qualificato professionista in *APE* dovrebbe dimostrare di possedere come requisiti di prestazione di base o essenziali. Interessante notare che il quadro concettuale del *KCSF* è offerto dagli autori come suggerimento «*non solo cartaceo*»³⁸⁸ ma come spunto di riflessione estrapolato da studi ed esperienze compiute da operatori sul campo e, per questo motivo, ricordano gli autori, le indicazioni riportate sono in continua evoluzione, in parallelo ai progressi compiuti nella pratica professionale e alle esigenze sociali emergenti.

Il quadro del *KCSF* è illustrato attraverso la descrizione di quelle che sono definite le competenze chiave nella formazione dell'operatore in *APE*; un fitto elenco di prestazioni essenziali, strutturate su quattro settori d'interesse: la preparazione e l'insegnamento, la valutazione, la collaborazione e l'apprendimento permanente. In realtà, le indicazioni contenute negli *EUSAPA* vertono prioritariamente sui compiti riconosciuti all'insegnante (che a loro volta si ispirano alle indicazioni fornite dagli *APENS*) che per altro sono molteplici e complessi i compiti che un serio professionista qualificato dovrebbe essere in grado di svolgere. Tra questi vale la pena ricordarne alcuni: come ad esempio quello di valutare le esigenze e i bisogni della persona in difficoltà.

³⁸⁷ Cfr. Kudláček M., Morgulec-Adamowicz N., Verellen J. (eds.), *European Standards in Adapted Physical Activity*, cit., p. 24.

³⁸⁸ *Ivi*, p. 10.

Non solo, anche di riconoscere il livello di partenza delle condizioni motorie degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (*SEN*)³⁸⁹; adattare il *curriculum* in *PE* per rispondere adeguatamente alle esigenze di tutti questi alunni; programmare un piano progressivamente adeguato alle esperienze di apprendimento in *APE*; organizzare un *setting* educativo di apprendimento confacente a tali scopi. Inoltre, questo professionista dovrebbe essere in grado di adattare l'insegnamento per soddisfare le esigenze individuali di tutti gli studenti in *PE* e per assicurare un ambiente di apprendimento adeguato e sicuro. In aggiunta a questo, l'operatore dovrà essere in grado di comunicare con gli alunni con disabilità, per assicurarsi che comprendano le consegne e partecipino alle attività proposte e, di conseguenza, di saper valutare il progresso degli alunni in relazione agli obiettivi previsti nel Piano Educativo Individuale (*IEP*). Infine, il professionista dell'*APE* dovrebbe essere in grado di valutare: l'adeguatezza degli adattamenti *curricolari* adottati per studenti con disabilità; l'efficacia delle strategie didattiche applicate; la collaborazione con gli altri professionisti che si occupano dell'alunno con disabilità; le proprie competenze e conoscenze professionali con un aggiornamento permanente (*lifelong learning*)³⁹⁰. Secondo i fondatori di *EUSAPA* gli indicatori degli *standards* intendono fornire un suggerimento concreto in risposta al vuoto normativo europeo intorno figura professionale dell'*APE* e da un'attenta lettura di questi documenti emerge con chiarezza che gli *EUSAPA*³⁹¹, nella loro matrice culturale, come gli *APENS* statunitensi, si declinano secondo due precisi nuclei tematici: il primo rivolto ad esplorare ogni aspetto relativo all'azione educativa agita dal professionista mentre il secondo è orientato a valorizzare un progetto educativo rivolto all'*inclusion* degli alunni portatori di Bisogni Educativi Speciali (*SEN*).

³⁸⁹ Il termine *Special Education Needs* include gli alunni con disabilità, con difficoltà di apprendimento e con svantaggio sociale. Sul tema, si veda Sandrone Boscarino G. (ed.), *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che integra*, cit., pp. 101-108.

³⁹⁰ Kudláček M., Morgulec-Adamowicz N., Verellen J. (eds.), *European Standard Adapted Physical Activity*, cit., pp. 20-24.

³⁹¹ È di sicuro interesse approfondire la natura contenutistica degli *EUSAPA* e per questo motivo sono allegate al presente elaborato le Appendici n. 1 e 2.

2.4 Includere ed escludere nella palestra scolastica

Alcuni esperti nel campo dell'*Educazione Fisica Adattata*, ritengono che l'espressione '*inclusion*' rappresenti un processo educativo a due vie: la prima promuoverebbe il processo di inclusione della persona con disabilità nella società attraverso lo sport (qui inteso nella concezione europea) mentre la seconda sosterebbe la pratica fisica e sportiva delle persone con disabilità con il sostegno della società, nell'esercizio del diritto all'istruzione e all'equità di opportunità educative riconosciute ad ognuno³⁹². In questo senso, la pratica sportiva avrebbe la funzione di favorire processi di inclusione nella società della persona con disabilità e contestualmente la società dovrebbe promuovere il diritto della persona con disabilità alla pratica sportiva. Inoltre, il diritto all'istruzione è di fatto universalmente accettato, così come dovrebbe essere accettata, nel sistema educativo di ogni Paese, la sfida di garantire a tutti, senza escludere nessuno, il conseguimento di un'alta qualità di apprendimento e il successo scolastico e formativo.

Su questo tema, la conferenza mondiale di Salamanca ha individuato la 'classe comune' (costituita da alunni con e senza disabilità) il luogo educativo ideale dove acquisire un'istruzione di alta qualità con un'educazione inclusiva (*inclusive education*) in un *setting* educativo regolare³⁹³.

³⁹² Van Coppenolle et al., *Inclusion and Integration through Adapted Physical Activity*, cit., pp. 44-45.

³⁹³ «[...] Le scuole dovrebbero accogliere tutti i bambini, indipendentemente dalle loro caratteristiche fisiche, intellettuali, emozionali, sociali, linguistiche o altre condizioni [...]. Le scuole regolari con l'orientamento inclusivo sono il mezzo più efficace per combattere gli atteggiamenti discriminatori, creare comunità accoglienti, costruire una società inclusiva e raggiungere l'istruzione per tutti», in World Conference On Special Needs: *Access and Quality*, Salamanca Statement and Framework for Action education on Special Needs Education, Spain 7-10 June 1994, reperibile sul sito: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. Cfr. United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, United Nations, New York 2006. L'inclusione scolastica è stata riconosciuta dall'Unione Europea un importante imperativo educativo per lo sviluppo della qualità ed equità nell'istruzione, Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* («ET 2020»), (2009/C 119/02), 28.5.2009, IT. La traduzione italiana di *inclusive* e *inclusion* (inclusiva e inclusione) è qui utilizzata con il significato sopra specificato. Si veda il capitolo terzo, p. 176.

Attualmente, nel panorama internazionale, il principio dell'*inclusive education* è stato accettato e condiviso dalla maggioranza degli esperti dell'Educazione Fisica i quali, nel 19° *International Symposium of Adapted Physical Activity (ISAPA, 2013)* hanno convenuto che l'espressione *Inclusive/Inclusion Physical Education* (Educazione Fisica inclusiva/inclusione in Educazione Fisica) intendeva promuovere «*l'educare insieme, in Educazione Fisica, i bambini con e senza disabilità perché questo presenta numerosi vantaggi per entrambi i gruppi di alunni*»³⁹⁴. Nella stessa occasione, lo studioso Kudláček, con la presentazione del progetto europeo denominato *EIPET (European Inclusive Physical Education Training)* definiva il processo dell'*inclusion* in Educazione Fisica come «*la pratica di educare insieme gli alunni, con e senza disabilità, in Educazione Fisica generale [...], con programmi idonei a soddisfare le esigenze particolari di ognuno [...] per assicurare che tutti alunni raggiungano con successo i loro obiettivi formativi in PE, in un ambiente educativo confortevole che li faccia sentire al sicuro*»³⁹⁵.

Le ricerche effettuate negli ultimi decenni, sui temi legati ai benefici e dagli elementi di criticità dell'Educazione Fisica inclusiva, suggeriscono evidenze differenti e discordanti tra loro, ad esempio, mentre alcuni studi valorizzano la tesi che i bambini con gravi disabilità possono essere inclusi con successo in *GPE*, altre, evidenziano l'esatto opposto, ossia, rilevano l'inadeguatezza della pratica inclusiva in *GPE*. Questa inadeguatezza favorirebbe l'insorgere di esperienze negative da parte di bambini con disabilità e aggraverebbe l'atteggiamento negativo dei coetanei senza disabilità verso la pratica educativa dell'inclusione³⁹⁶. In questa *roulette* inclusiva - esclusiva, l'insegnante rivestirebbe un ruolo molto speciale; è suo il compito di facilitare l'*inclusive education*.

³⁹⁴ Block M., *Inclusion: What is Needed to Make it Work for All Children with Disabilities*, 19th International Symposium of Adapted Physical Activity, "Bridging The Gaps" Yeditepe University, Istanbul 19-23 July 2013, «Hacettepe Journal of Sport Sciences», 24 (2), 2013, p. 6.

³⁹⁵ Kudláček M., *Competencies of Physical Educators toward Inclusive Physical Education*, 19th International Symposium of Adapted Physical Activity, 'Bridging The Gaps', cit., p. 97.

Kudláček in questo saggio espone il progetto europeo dell'Educazione Fisica inclusiva: *European Inclusive Physical Education Training (EIPET)*, consultabile sul sito <http://eipet.eu/>

³⁹⁶ *Ibidem*.

A questo proposito, i risultati di una ricerca condotta negli Stati Uniti nei primi anni Duemila (che raccoglie interviste effettuate a numerosi alunni con disabilità fisica inclusi in *GPE*), sottolineerebbe questa discordanza, confermata dal fatto che l'esperienza scolastica in Educazione Fisica è da loro descritta con l'alternarsi di 'good days e bad days'. Infatti, secondo la testimonianza offerta dagli stessi protagonisti, i 'giorni buoni' erano corollati da esperienze positive e significative (come le interazioni e il supporto fornito loro dai compagni e dagli insegnanti che favorivano il senso di appartenenza e l'opportunità di impegnarsi abilmente nelle attività fisiche), mentre in contrapposizione, i giorni cattivi erano descritti con esperienze negative e giorni infelici. In quest'ultimi, gli alunni lamentavano la percezione di sentirsi isolati socialmente o respinti e trascurati o peggio ancora guardati dagli altri compagni come 'oggetti di curiosità' e, a causa della disabilità esonerati ed esclusi dall'attività fisica regolare (per la mancanza di sostegno da parte degli insegnanti, per una scarsità di impegno dei compagni di classe, per i vincoli imposti dallo spazio didattico oppure dall'unione di tutti e tre questi elementi)³⁹⁷. Per questa ragione, è utile approfondire come l'Educazione Fisica possa fungere da strumento-mediatore per favorire reali processi di *inclusion*³⁹⁸. In questo senso, a fronte di crescenti consensi (teorici) a favore dell'inclusione e dell'integrazione degli alunni con disabilità in *GPE*, parte degli studi effettuati sul campo, evidenzerebbero che nella pratica l'*inclusion* non sia sempre un evento vissuto in chiave positiva. Una delle principali cause della discordanza dei risultati emersi è fatta risalire all'azione didattica messa in campo dall'insegnante che se pur generalmente mosso da atteggiamenti positivi verso le pratiche educative inclusive, non sempre dimostrerebbe di possedere le competenze necessarie per rispondere in modo pertinente. ai bisogni, agli interessi espressi dagli alunni³⁹⁹.

³⁹⁷ Goodwin D.L., Watkinson E.J., *Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 17, 2000, pp. 151-154.

³⁹⁸ Herold F., Dandolo J., *Including visually impaired students in physical education lessons: a case study of teacher and pupil experiences*, in «British Journal of Visual Impairment», 27 (1), p. 76.

³⁹⁹ Kobuz F.M., Lienert C., *Attitudes toward teaching children with disabilities: review of literature and research paradigm*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 20, 2003, pp. 323-346.

Della stessa opinione è lo studioso europeo Kudláček, secondo il quale, se i processi di integrazione e di inclusione nell'ambito dell'istruzione generale sono una prassi educativa molto diffusa e in forte crescita nella maggior parte dei paesi europei, del Nord America ed in tutto il mondo, tuttavia la disciplina dell'Educazione Fisica «è rimasta ferma sui confini di un approccio inclusivo»; inoltre, denuncia lo stesso Kudláček, vi sarebbe un limitato numero di studi che descrivono scientificamente quali siano i fattori determinanti il successo di un'Educazione Fisica inclusiva⁴⁰⁰.

A fronte di queste affermazioni risulta interessante approfondire la tematica ed operare una revisione della letteratura internazionale, in lingua inglese, sugli studi e sulle ricerche sperimentali condotte in materia di integrazione e di inclusione in Educazione Fisica adattata e generale. L'obiettivo è quello di rilevare due aspetti di particolare interesse: il primo intende individuare i fattori, le cause e quindi le barriere, che impediscono o limitano la partecipazione dell'alunno con disabilità alla pratica dell'Educazione Fisica generale; mentre il secondo intende sottolineare la necessità che l'insegnante in *PE* implementi un'Educazione Fisica che risponda ai criteri di alta qualità, riconducibili alla 'persona fisicamente educata'.

Tra le numerose fonti inerenti al tema in oggetto, è il caso di presentare tre recenti rassegne di studi condotte a livello internazionale che operarono un'ampia revisione critica della letteratura e delle sperimentazioni praticate sul campo.

Studi che ci consentono di individuare i fattori e gli elementi responsabili di una pratica educativa che include e che integra con successo o al contrario con insuccesso in *GPE*.

⁴⁰⁰ Kudláček M., *Competencies of Physical Educators toward Inclusive Physical Education*, 19th International Symposium of Adapted Physical Activity, *Bridging The Gaps*, cit., pp. 95-96.

Praticare un'Educazione Fisica inclusiva chiede all'insegnante in *PE* di operare i necessari cambiamenti didattici e pedagogici per assicurare che tutti gli alunni raggiungano gli obiettivi prefissati, in modo sicuro, felice confortevole e, in particolare modo, includere in Educazione Fisica significa fornire all'alunno con disabilità il supporto e l'assistenza appropriata per il raggiungimento del successo formativo, Kudláček M., Sherrill C., et al., *The nature of work and roles of public school adapted physical Educators in the United States*, in «European Journal of Adapted Physical Activity», 1 (2), 2008, pp. 45-47.

La prima di queste ricerche è quella condotta da due studiosi, Martin Block, di cui sé già ampiamente discusso ed Iva Obrusnikova, i quali analizzarono ottantacinque articoli pubblicati su riviste professionali, sia all'interno che all'esterno degli Stati Uniti, per un arco di tempo che va dal 1995 al 2005⁴⁰¹.

Le fonti utilizzate dagli autori rispondevano ad un preciso *format*: erano costituite da una cornice teorica introduttiva al metodo di ricerca utilizzato; erano corredate da una ricerca sperimentale condotta in ambito scolastico sulle pratiche dell'*inclusion* in *GPE* ed infine indicavano i dati e i risultati ottenuti. Gli argomenti raccolti negli articoli furono raggruppati dai due ricercatori in tre macro-sezioni definite aree emergenti, che riunivano i temi di maggior interesse da parte degli esperti del settore e che sono qui di seguito elencate.

La prima area revisionava la tematica riferita ai supporti utilizzati per favorire le pari opportunità educative, come ad esempio i *peer tutor*, gli educatori speciali e gli specialisti come nel caso del professionista in *APE*; la seconda raccoglieva il tema intorno alle interazioni sociali, agli atteggiamenti e gli effetti dell'inclusione degli alunni con disabilità sui coetanei senza disabilità; infine la terza ed ultima area richiamava l'attenzione sulla formazione e sugli atteggiamenti degli insegnanti verso l'insegnamento dell'Educazione Fisica ad alunni con disabilità ed in particolare sul loro percorso formativo-accademico⁴⁰².

Era chiaro ai due studiosi che l'*inclusion* degli alunni con disabilità non poteva essere considerata una moda ma al contrario un'emergenza sociale.

⁴⁰¹ Block M., Obrusnikova I., *Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 24, 2007, pp. 103-124.

⁴⁰² *Ivi*, p. 103.

2.4.1 Strategie educative in Physical Education

Un'emergenza sociale emergente quella dell'*inclusion* scolastica, preso atto, ad esempio, che dopo il 2004, la maggior parte degli alunni con disabilità (circa il 96% negli Stati Uniti) erano educati nelle scuole di istruzione generale e qui vi trascorrevano la maggior parte della loro giornata⁴⁰³.

Nella prima area presa in esame dalla ricerca dei due studiosi statunitensi, Block e Obrusnikova emerge un primo *step* su cui riflettere per elaborare un programma che favorisca, con successo, reali processi di *inclusion* degli alunni con disabilità in *GPE*: la presenza di adeguati supporti a sostegno dell'azione educativa.

Infatti, questa sezione mette a fuoco come la maggior parte degli esperti in *PE* e in *APE*, consideri la presenza di supporti e di sostegni adeguati indispensabile alla riuscita del proprio agire didattico. In questo caso, precisano i due studiosi, il termine 'supporti' comprende «una qualsiasi persona che fornisca supporto ed assistenza ad un alunno con disabilità, al fine di favorirne la partecipazione in *GPE*»⁴⁰⁴; nella fattispecie, in Educazione Fisica, il supporto-sostegno sembrerebbe rivolto all'impiego di tre specifiche figure: i *peer tutor*, gli assistenti speciali in compresenza con l'insegnante di classe e gli specialisti come nel caso del professionista in *APE*.

Questa rassegna di studi fornirebbe la prova che il *peer tutoring* potrebbe favorire, nell'alunno con disabilità, un impatto positivo verso la pratica dell'attività fisica generale e sull'esperienza in *GPE*; si tratta di una tesi supportata a livello internazionale che vedrebbe nella relazione *one-to-one* fra pari, un valido supporto didattico per favorire processi di autonomia e «*indipendenza dalla figura adulta oltre a creare ulteriori opportunità di socializzazione con il gruppo dei pari*»⁴⁰⁵.

⁴⁰³ *Ibidem*. Cfr. *Inclusion in GPE*, Block M., Obrusnikova I., *What is inclusion?*, in Block M., *A teacher's guide to including children with disabilities in general physical education*, cit., pp. 15-28.

⁴⁰⁴ *Ibidem*.

⁴⁰⁵ Van Lent M. (ed.), *Count me in. A guide to Inclusive Physical Activity, Sport and Leisure for Children with*, cit., p. 37.

Per quanto riguarda l'analisi del primo dei supporti menzionati, il *peer tutoring* rappresenta «il modello attraverso il quale sono i compagni di classe (coetanei o pari) a fornire il supporto necessario all'alunno con disabilità in GPE»⁴⁰⁶.

La presenza di *peer tutor* qualificati potrebbe rappresentare per l'alunno con disabilità un valido ed efficace sostegno per migliorare le *performance* e l'*engagement* nella pratica fisica, a differenza, ad esempio, di coloro che sono supportati da *peer tutor* inesperti⁴⁰⁷.

Negli Stati Uniti, il titolo di *peer tutor* qualificato è conseguibile solamente dopo la frequentazione di un breve percorso formativo ed un valido esempio di questo *iter* è suggerito dal metodo *Peer Tutor Training-Tips to Teach, Assist and Practice (TIP-TAP)* che presenta con un manuale strutturato in cinque *steps* che descrivono le fasi necessarie per l'assunzione del ruolo in oggetto⁴⁰⁸. Il metodo *TIP-TAP*, che qui verrà brevemente illustrato, prevede tre sessioni di incontri organizzati in tre giorni consecutivi, durante i periodi liberi della giornata scolastica e della durata di trenta minuti ciascuno.

Alla prima sessione partecipano il formatore e gli alunni individuati come possibili *tutor*, mentre lo scopo principale dell'incontro 'sarà quello di discutere le diversità e le differenze di ciascuno e i concetti di empatia e di compassione', con l'illustrazione delle norme di comportamento da adottare in situazione, come ad esempio dimostrarsi amichevole, parlare a bassa voce e fornire lodi. Per la seconda e terza sessione è prevista anche la presenza dell'alunno con disabilità, per avviare la relazione d'aiuto e improntare un lavoro a coppie su un'unità di apprendimento inerente le attività motorie e sportive presentata durante la lezione in *GPE*. Questo passaggio avviene con la costante supervisione del formatore il quale, alla conclusione dell'ultima sessione, effettua prove di valutazione per determinare l'efficacia del programma svolto.

⁴⁰⁶ *Ivi*, p. 106.

⁴⁰⁷ *Ivi*, pp. 105-106.

⁴⁰⁸ Klavina A., Block M., *The effects of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 25, 2008, pp. 132-158. I cinque *steps* del *Peer Tutor Training*: (1) fornire le istruzioni adeguate al ruolo; (2) dimostrare in pratica come ci si relaziona con il coetaneo con disabilità; (3) dimostrare in pratica come fornire un'assistenza fisica adeguata; (4) riflettere sul *feedback* dell'esperienza; (5) intervenire per correggere eventuali errori.

Inoltre quest'ultimo ha il compito di verificare l'idoneità dell'alunno a svolgere il ruolo di *peer tutor* qualificato nei confronti del suo coetaneo con disabilità. La funzione di mediatore didattico fornita dai *peer tutor* durante le lezioni in *GPE*, dovrebbe essere costantemente supervisionata dal docente e/o dallo specialista in *APE*, i quali dovrebbero intervenire direttamente solo a due condizioni, che il *tutor* non fornisce le corrette istruzioni o se si ravvisano delle difficoltà che potrebbero seriamente ostacolare la partecipazione in sicurezza alla pratica fisica da parte dell'alunno con disabilità. Inoltre, il protocollo *TIP-TAP* prevede «una rotazione sistematica dei *peer tutor* ogni dieci minuti in modo che nessuno di loro possa stancarsi o sentirsi sopraffatto durante il processo di tutoraggio»⁴⁰⁹. I risultati di questa ricerca, oltre a rimarcare i benefici derivabili dalla risorsa-supporto di *peer tutor* qualificati, consentono di rilevare che durante le sessioni di intervento in palestra le relazioni spontanee tra i compagni di classe non designati come *tutor* e i loro coetanei con disabilità si siano intensificate, con una sorta di effetto a macchia.

Un'altra testimonianza dell'efficacia di tale supporto è descritto dalla studiosa Aija Klavina la quale, in una ricerca condotta sul campo, ha posto a confronto gli effetti di due mediazioni-supporto: quella effettuata da *peer tutor* e quella fornita dall'insegnante in *PE*, in relazione ad alunni con disabilità multiple durante le lezioni di Educazioni Fisica. I dati ottenuti dalle sessioni didattiche in *GPE* testimonierebbero che gli alunni con disabilità, quando sono coinvolti nel supporto didattico mediato dai coetanei *tutor*, prestavano maggiore attenzione alle indicazioni fornite, un maggior impegno nella pratica dell'attività fisica ed infine, ricevevano un supporto e un monitoraggio più frequente rispetto a quando il supporto è fornito dal docente di classe⁴¹⁰.

Partendo da questi presupposti, ovvero sull'importanza che riveste 'la classe' nella promozione di fattori di socializzazione è interessante riflettere su quanto affermato dall'americano Ronald Davis, un esperto di Educazione Fisica.

⁴⁰⁹ *Ivi*, pp. 137-138.

⁴¹⁰ Klavina A., *Using peer-mediated instructions for students with severe and multiple disabilities in inclusive physical education: a multiple case study*, in «European Journal of Adapted Physical Activity», 1 (2), 2008, p. 17.

Egli ricorda ai colleghi un aspetto determinante dell'inclusione, ovvero che se si intende veramente favorire processi di inclusione e integrazione in *GPE* si deve necessariamente condividere il proprio piano di lavoro con gli alunni della classe senza disabilità⁴¹¹.

Ritornando all'analisi delle ultime due aree emergenti prese in esame da Block e Obrusnikov che introducono i temi delle relazioni sociali fra pari e dei processi di inclusione e integrazione, gli autori sottolineano sia la tesi degli studiosi favorevoli all'inserimento degli alunni con disabilità nella regolare lezione di Educazione Fisica, sia quella di coloro che, al contrario, sostengono l'esatto opposto, ossia non concordano su tale pratica educativa. Su quest'ultimo aspetto, alcuni esperti del settore manifestano il timore che la presenza di alunni con disabilità nella regolare lezione in *GPE* possa rallentare, diminuire o modificare, anche significativamente, il programma scolastico dei loro coetanei senza disabilità. Mentre per gli altri, l'inserimento degli alunni con disabilità in *GPE*, svilupperebbe atteggiamenti più favorevoli verso l'inclusione rispetto, ad esempio, alle classi che non prevedono la presenza di alunni con disabilità e senza influenzare negativamente l'apprendimento di coetanei.

I dati comparati dalle ricerche revisionate, darebbero ragione ai sostenitori dell'*inclusion*, in quanto, i risultati ottenuti dalle sperimentazioni smentirebbero l'ipotesi che la presenza dell'alunno con disabilità limiti l'apprendimento dei coetanei senza disabilità, soprattutto nei casi in cui nella pratica fisica erano coinvolti alunni con una lieve disabilità⁴¹².

Tuttavia, se adattare le attività didattiche può essere una strategia vincente a disposizione dell'insegnante per favorire l'inclusione educativa in *GPE*, è stato dimostrato che modificare eccessivamente la natura delle attività, ad esempio rallentando o semplificando un gioco sportivo potrebbe causare problemi per gli alunni senza disabilità venendo a mancare il *challenge of the game*, ossia la sfida del gioco e il divertimento nel praticare le attività didattiche proposte.

⁴¹¹ Davis R., *Inclusion Through Sports By*, Human Kinetics Publishers, Champaign IL, 2002, p. X.

⁴¹² Block M., Obrusnikova I., *Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005*, cit., p. 109.

Perciò sorgerebbero non solo situazioni di insoddisfazione e disaffezione verso la disciplina ma anche di un possibile risentimento nei confronti dei coetanei con disabilità⁴¹³.

Per alcuni esperti del settore, questo aspetto meriterebbe una riflessione particolare in quanto tutti gli alunni dovrebbero avere la possibilità di lavorare con coetanei di diversi livelli di abilità e attitudini. In questo modo «[...] tutti possano sperimentare la possibilità di imparare ad apprezzare e a valorizzare i diversi contributi individuali che concorrono al processo di apprendimento»⁴¹⁴.

Un altro tema ricorrente nelle ricerche attinenti le pratiche di inclusione e integrazione in *GPE*, è riconducibile allo studio degli atteggiamenti dei bambini senza disabilità verso i loro coetanei con disabilità e a tale riguardo, numerose rassegne documentano come questo aspetto assuma un ruolo cruciale nella realizzazione di percorsi di apprendimento di successo.

A questo proposito, specifiche sperimentazioni condotte sul campo metterebbero in evidenza che gli atteggiamenti dei coetanei senza disabilità siano condizionati da diversi fattori tra cui le aspettative e i comportamenti sociali verso la disabilità manifestati dalle figure adulte, in particolare dagli insegnanti, dai genitori ed infine dal gruppo dei pari. Inoltre, la differenza di genere (in media, statisticamente le femmine si dimostrano più positive ed accoglienti rispetto ai loro coetanei maschi) e il tipo e il livello di disabilità (lieve o grave) rappresentano due variabili che in qualche misura incidono sul successo del processo di inclusione e di integrazione in *GPE*. Tuttavia, mentre sono disponibili un ragguardevole numero pubblicazioni accademiche a sostegno degli effetti benefici dell'inclusione per tutti gli alunni coinvolti, ne esisterebbero altre che diversamente ne evidenzierebbero l'insuccesso. Infatti, secondo la stessa revisione di studi operata da Block e Obrusnikova, diversi ricercatori hanno messo in risalto che molti alunni con disabilità, inclusi in una regolare lezione in *PE* sperimentano una limitata gamma di contatti sociali con i coetanei senza disabilità.

⁴¹³ *Ivi*, p. 110.

⁴¹⁴ Hayes S., Stidder G., *Equity and Inclusion in Physical Education and Sport Contemporary issues for teachers, trainees and practitioners*, Routledge, Taylor & Francis Group e-Library, London 2005, p. 20.

Questo desta particolare stupore se si pensa che uno degli argomenti a sostegno dei processi di inclusione degli alunni con disabilità in *GPE* è legata agli aspetti sociali e socializzanti tra pari⁴¹⁵.

I dati emersi evidenzerebbero che gli alunni con disabilità non sempre percepirebbero positivamente il loro inserimento in *GPE* e molto spesso il supporto didattico di cui usufruiscono verrebbe percepito come una fonte e una causa di sentimenti negativi che richiamano ad una scarsa immagine di sé, dell'autostima «[...] e dell'incapacità di eseguire con successo le attività in *GPE*[...]»⁴¹⁶.

Dunque, quale sarebbe la causa della discordanza e della disomogeneità di risultati emersi delle ricerche?

Secondo lo studioso Block «[...]le filosofie intrinseche dell'inclusione non sono sbagliate[...]e l'inclusione degli studenti con disabilità in Educazione Fisica generale fornisce molte opportunità sociali per tutti gli alunni [...]»⁴¹⁷.

Tuttavia, il problema, rileva lo stesso Block, sarebbe da circoscrivere agli insegnanti che troppo spesso non possiedono le competenze necessarie per adattare un *setting* educativo adeguato, per l'alunno con disabilità in *GPE* ed una delle conseguenze di questa inadeguatezza causerebbe le limitate occasioni di interazione tra alunni e con senza disabilità, come evidenziato dai risultati emersi dagli studi presentati. La formazione di questa figura professionale, occuperebbe un posto strategico nello sviluppo dei fattori che possono favorire o viceversa sfavorire i processi di *inclusion* in Educazione Fisica e per questo motivo è opportuno entrare nel merito di alcune ricerche che affrontano la tematica. A questo punto è altresì necessario mettere a fuoco quali siano gli atteggiamenti dei professionisti della disciplina dell'Educazione Fisica verso i processi di inclusione e di integrazione degli alunni con disabilità nella regolare lezione.

⁴¹⁵ Block M., Obrusnikova I., *Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005*, cit., p. 116.

⁴¹⁶ Cfr. Coates J., Vickerman P., *Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of Physical Education – a review*, in «Support for Learning», 23 (4), 2008, pp. 168-174.

⁴¹⁷ Block M., *Inclusion: What is Needed to Make it Work for All Children with Disabilities*, 19th International Symposium of Adapted Physical Activity, 'Bridging The Gaps', cit., p. 7.

2.5 Ricerche sul campo

«In che misura la lezione di Educazione Fisica è organizzata e strutturata a beneficio dello studente o a beneficio dell'Istituzione e dell'inadeguatezza dell'insegnante e della sicurezza?»⁴¹⁸. Si è detto che il professionista della disciplina, rivesta un ruolo centrale nel facilitatore o al contrario inibire i processi di inclusione e di integrazione sociale all'interno della lezione regolare di Educazione Fisica. Tuttavia, dagli studi effettuati emergerebbe un dato sconcertante e «[...] deludente ma non sorprendente in quanto gli insegnanti in PE manifestano atteggiamenti negativi verso l'inclusione degli alunni con disabilità in GPE [...]; questi sentimenti deriverebbero, spesso, dalla percezione che la propria formazione professionale ed esperienza personale sia inadeguata del tutto o in parte e quindi insufficiente a comprendere gli alunni con disabilità [...]; un atteggiamento negativo che peggiorerebbe in relazione al tipo e al livello di disabilità presentato dall'alunno»⁴¹⁹.

La formazione di questa figura professionale risulterebbe determinante per predisporre un ambiente e un clima educativo favorevole all'inclusione e all'integrazione sociale tanto che alcuni autorevoli studiosi della disciplina, hanno predisposto delle scale di valutazione per misurarne, oggettivamente, il livello di accettazione verso l'inserimento degli alunni con disabilità in GPE⁴²⁰.

Quest'ultima tematica, è stata oggetto di studi da parte di due autorevoli esperti del settore, Andrew Smith e Thomas Nigel con una revisione della letteratura scientifica pubblicata in Inghilterra dal 1992 al 2005.

⁴¹⁸ Cfr. Eid L., *APA. Linee guida per l'Educazione Fisica Adattata in ambito scolastico*, cit., p.14. Nel testo vengono presentati i casi di due alunni/atleti in carrozzina di livello internazionale che si videro negare il diritto a competere ad una gara di tipo misto (atleti con e senza disabilità) per la mancanza di conoscenze sulle strategie didattiche adattive e per gli atteggiamenti sfavorevoli verso le persone con disabilità.

⁴¹⁹ Block M., Obrusnikova I., *Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005*, cit., p. 117.

⁴²⁰ Cfr. Rizzo T.L., Vispoel W.P., *Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 8, 1991, pp. 4-11; Folsom-Meek S.L., Rizzo T.L., *Validating the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 19 (2), 2002, pp. 141-154.

I due studiosi esplorano la persistente, complessa e controversa questione sull'insegnante di Educazione Fisica e il buon esito del processo di apprendimento di competenze da parte degli alunni con disabilità e quindi sulla loro integrazione in *GPE*⁴²¹. Gli stessi affermano che, seppur sia disponibile una ampia bibliografia che affronta il tema dell'attitudine degli insegnanti verso il *mainstream*, l'*integration* e più recentemente verso l'*inclusion* in *GPE*, questo aspetto rimane ignorato dalla maggior parte degli specialisti dell'Educazione Fisica ed anche, più in generale, dagli studiosi dei processi di istruzione in materia di integrazione e inclusione in ambito educativo formale. Più specificatamente i due autori riferiscono che il tema in esame va osservato partendo dall'analisi di tre aspetti specifici: i contenuti del *curriculum* nazionale di Educazione Fisica adottato dagli insegnanti inglesi, la loro formazione iniziale e lo sviluppo professionale dell'insegnante in *PE* ed infine la funzione svolta dai supporti didattici per il successo del processo formativo dell'inclusione.

È doveroso sottolineare che il termine *inclusion* è qui riferito al *curriculum* nazionale inglese e sottintende l'obbligo, da parte del docente di Educazione Fisica «di garantire che tutti gli alunni siano messi in condizione di partecipare nella maniera più estesa possibile alle lezioni in *GPE*». Ed inoltre anche di «impostare un setting adatto alle sfide dell'apprendimento, rispondere alle diverse esigenze di apprendimento ed inoltre superare le barriere che rendono difficoltoso l'apprendimento degli alunni»⁴²².

In sintesi, i risultati di questi studi mettono in evidenza un fenomeno allarmante in quanto sottolineano una dissonanza di intenti riconducibile all'agito degli insegnanti di Educazione Fisica inglesi.

⁴²¹ Smith A., Nigel T., *Including pupil with special education needs and disabilities in National Curriculum Physical education: a brief review*, in «European Journal of Special needs Education», 21 (1), 2006, pp. 68-83. I due ricercatori sottolineano i diversi significati dei termini *integration* e *inclusion* che non sarebbero interscambi in quanto, il primo dei due termini –*integration*– è contenuto nella prima stesura del *curriculum* nazionale britannico in *PE* del 1992 e riconduce ad un 'inserimento' parziale e/o facoltativo dell'alunno con disabilità nella regolare lezione di Educazione Fisica, mentre il secondo termine –*inclusion*– è contenuto nella seconda revisione del documento operata nel 2000 con il preciso intento di garantire a tutti gli alunni di essere messi in condizione di partecipare, nella maniera più estesa possibile, alle lezioni in *GPE*.

⁴²² Smith A., Nigel T., *Including pupil with special education needs and disabilities in National Curriculum Physical education: a brief review*, cit., p. 71.

Infatti quest'ultimi a livello teorico (sia all'interno che all'esterno del contesto in *PE*) guarderebbero all'inclusione in *GPE* come un principio desiderabile ma di difficile realizzazione nella realtà e lo metterebbero in pratica con i presupposti dell'*integration*. L'*inclusion* è descritta come una concezione «[...]idealistica, irrealistica e surreale [...] un viaggio e un desiderio verso una maggiore inclusione», dunque un'aspirazione a cui tendere con difficoltà, in particolare nel caso di alunni con gravi disabilità⁴²³.

Dall'analisi di questi studi emerge che gli insegnanti di Educazione Fisica anglosassoni, a fronte di un dichiarato impegno verso una maggiore *inclusion* in *PE* sperimentino nella pratica educativa (*vis à vis*), le strategie educative proprie dell'*integration* «aumentando le disuguaglianze piuttosto che offrendo eguali opportunità educative»⁴²⁴.

Lo stesso tema è stato preso in esame dalla terza e ultima rassegna di studi che qui si intende illustrare, una ricerca condotta da tre studiosi europei, Deirdre O'Brien, Martin Kudláček e Peter David Howe, con una recensione di articoli tratti da riviste specializzate, in lingua inglese e per un periodo di otto anni (dal 2000 al 2008). Lo scopo finale di questo studio riguarda la disamina degli attuali dibattiti accademici europei in materia di inclusione e integrazione nell'insegnamento dell'Educazione Fisica per evidenziare gli elementi fondamentali a questo processo: «far emergere la necessità di definire delle linee guida professionali dell'Educazione Fisica Adattata e favorire la diffusione di buone pratiche»⁴²⁵.

A questo proposito, gli autori accostano il termine *inclusion* all'espressione *Inclusive Physical Education (IPE)*, con diversi significati quali ad esempio: impartire l'educazione in un ambiente di classe regolare piuttosto che speciale, riconoscere un senso di comunità coesa ed accettare le differenze individuali di tutti gli alunni e non solo quelle riconosciute ai portatori di handicap⁴²⁶.

⁴²³ *Ivi*, p. 72.

⁴²⁴ *Ibidem*.

⁴²⁵ O'Brien D., Kudláček M., Howe P.D., *A Contemporary Review Of English Language Literature On Inclusion Of Students With Disabilities In Physical Education: A European Perspective*, in «European Journal of Adapted Physical Activity», 2 (1), 2009, p. 46.

⁴²⁶ *Ivi*, p. 47.

Interessante notare che la maggioranza dei docenti che hanno aderito alla ricerca, hanno espresso l'opinione che la presenza di supporti didattici sia un fattore indispensabile per la buona riuscita del processo di apprendimento ad un alunno con disabilità inserito in *GPE*⁴²⁷.

Altri interessanti elementi emersi dai dati sono:

-la necessità di una presenza di supporti costanti, in particolare di *peer tutor* e di personale specializzato in *APE* per far fronte all'alunno con disabilità;

-la richiesta di una formazione adeguata e centrata sullo sviluppo di *curricula* adattati;

-la discrepanza fra gli atteggiamenti verso l'insegnamento dell'Educazione Fisica con alunni disabili e la pratica agita sul campo⁴²⁸.

Rispetto al secondo dei fattori presi in considerazione (la formazione degli insegnanti di Educazione Fisica e lo sviluppo di *curriculum* adeguati), il problema sembrerebbe riguardare l'*iter* formativo del futuro insegnante di Educazione Fisica, percepito come inadeguato e incompleto rispetto alle aspettative richieste dalla reale situazione della classe ossia, di programmare un *setting* educativo che garantisca le pari opportunità a tutti gli alunni in *GPE*.

Quanto esposto offre interessanti indicazioni circa la situazione europea rispetto al tema in oggetto; mentre negli Stati Uniti il percorso di formazione accademica degli aspiranti insegnanti di Educazione Fisica (*Physical Education Teacher Education* nell'acronimo inglese *PETE*) è integrato con almeno un corso teorico e pratico in *Educazione Fisica Adattata*; questo aspetto è del tutto ignorato nei *curricula* di Educazione Fisica europei⁴²⁹.

⁴²⁷ *Ivi*, p. 49.

⁴²⁸ Cfr. Block M., *Inclusion: What is Needed to Make it Work for All Children with Disabilities*, cit., pp. 6-10; Kudláček M., *Competencies of Physical Educators toward Inclusive Physical Education*, cit., pp. 96-99. Smith A., Nigel T., *Including pupil with special education needs and disabilities in National Curriculum Physical education: a brief review*, cit., pp. 69-73.

⁴²⁹ Kudláček, a proposito di questo, ricorda un importante progetto europeo nato nel 2007, l'*European Inclusive Physical Education Training* che ha dato vita al modello *EIPET*. Il progetto si propone di affrontare le difficoltà che si presentano con l'inclusione delle persone con disabilità in *GPE* nell'ambito dell'istruzione tradizionale e di fornire una formazione continua agli insegnanti di Educazione Fisica per affrontare il compito educativo richiesto. Il modello *EIPET* è consultabile sul sito <http://www.eipet.eu/index.php/eipet-model>

Di conseguenza, le ricerche illustrate confermerebbero quanto implicitamente e/o esplicitamente è emerso fin ora, ossia il dato incontrovertibile dell'inadeguatezza del percorso formativo europeo nell'organizzazione, nella gestione e nell'implementazione di una didattica-didassi rispettosa degli alunni con disabilità in una regolare lezione di Educazione Fisica.

Come documentato dai ricercatori anglosassoni Smith e Nigel, a fronte di un dichiarato 'atteggiamento positivo verso l'Educazione Fisica inclusiva', nella pratica, gli insegnanti metterebbero in atto dinamiche educative solo 'parzialmente inclusive'⁴³⁰.

Dello stesso parere la studiosa tedesca Maria Dinold, la quale dopo aver comparato i dati risultati dai più recenti studi scientifici e dalla letteratura internazionale, ha ravvisato ben pochi miglioramenti in materia di Educazione Fisica inclusiva (IPE) e, nonostante le legislazioni dei paesi europei abbiano posto in agenda il tema dell'inclusione e dell'integrazione scolastica, «[...] la formazione degli insegnanti di Educazione Fisica e la realizzazione pratica dell'inclusione sembra essere rimasta indietro rispetto alle intenzioni teoriche [...]»⁴³¹. Sempre secondo la Dinold, il divario tra la teoria e la pratica, la stagnazione degli sviluppi della disciplina nell'ambito scolastico ed infine l'insufficiente ed inadeguata formazione degli insegnanti di Educazione Fisica sono elementi che concorrerebbero a frenare lo sviluppo dello IPE⁴³².

A completare questa descrizione si aggiunge il *reality check* sugli sviluppi della disciplina nel quadro della politica internazionale che a fronte di una dichiarata attenzione verso lo sviluppo della pratica fisica per la salute delle popolazioni (su un piano teorico) contrappone uno scarso investimento di risorse in ambito istituzionale.

⁴³⁰ Cfr. Engelbrecht P., *Teacher education for inclusion, international perspectives*, in «European Journal of Special Needs Education», 28 (2), 2013, pp. 115-118; Kudláček M., Morgulec-Adamowicz N., Verellen J. (eds.), *European Standard Adapted Physical Activity*, cit., pp. 49-63.

⁴³¹ Dinold M., *Challenges Of (Inclusive) Physical Education (IPE)* In proceeding of: 8th FIEP European Congress Bratislava, in «FIEP Bulletin Special Edition», 83 (III), 2013, pp. 1-3.

⁴³² *Ibidem*. Per la studiosa la formazione dei futuri insegnanti di Educazione Fisica oltre a fornire un'insufficiente preparazione pedagogica, non prevede al suo interno un percorso esperienziale a diretto contatto con queste variegate realtà. Di conseguenza, l'insegnante scopre il suo stile di insegnamento solo nell'esercizio della professione, ossia «*impara facendo*».

Questo insieme di fattori concorrerebbe a rendere più difficoltosa la possibilità di garantire pari opportunità educative a tutti gli alunni, per facilitare l'integrazione ed l'inclusione attraverso il processo di insegnamento/apprendimento⁴³³.

Si ritiene opportuno concludere questo capitolo con le dichiarazioni dall'autorevole studioso anglosassone Bailey il quale ricorda che l'istituzione scolastica resta per molti bambini e ragazzi il principale, se non l'unico, luogo dove essere fisicamente attivi e quindi la scuola deve rappresentare (per tutti) una grande opportunità per favorire l'apprendimento di stili di vita sani ed attivi che mettano al riparo da possibili danni alla salute causati dalla sedentarietà⁴³⁴.

Alla luce di queste considerazioni, è bene ricordare come il tema dell'Educazione Fisica con alunni con e senza disabilità vada ben oltre l'acquisizione di abilità fisiche e di comportamenti salutistici e rimandi, costantemente, ad aspetti pedagogici, educativi, sociali, politici, culturali ed economici che concorrono a delineare il sistema di istruzione e di formazione di una nazione.

Ora uno sguardo all'Italia: come affronta il nostro Paese queste differenze nelle aule scolastiche e nel *curriculum* dell'Educazione Fisica? Inoltre, quale è la posizione riguardante i processi di integrazione e/o inclusione degli alunni con disabilità in Educazione Fisica nell'ambito educativo formale?

⁴³³ Cfr. Hardman K., *Physical Education In Schools: A Global Perspective*, in «Kinesiology», 40 (1), 2008, p. 5; Id, *The Situation Of Physical Education In Schools: a European perspective*, cit., pp. 15-16.

⁴³⁴ Bailey R., Armour K., et al., *The educational benefits claimed for physical education in school sport*, cit., p. 7; cfr. Hardman K., Green K., *Contemporary issues in Physical Education: International Perspectives*, cit., p. 76.

Capitolo 3 Scienze Motorie e disabilità: l'orizzonte educativo italiano

3.1 Tappe di un *continuum* formativo

Le fonti americane sull'*Adapted Physical Education* sono, dunque, numerose ed offrono un vasto scenario in grado di rileggere la tematica nella sua complessità; inoltre, si è richiamata l'attenzione sulla natura della matrice culturale originaria ancorata a campi di studio sanitari e riabilitativi e sempre più orientata verso logiche educative aderenti ai principi dell'*inclusion* di tutti gli alunni, in particolare di quelli in situazione di *handicap*.

In questa direzione, lo studio intorno alla 'corrente' dell'*Adapted Physical education*, a partire dal contesto da cui si è originata, ha permesso di rintracciare un progressivo ma inesorabile allontanamento dal modello bio-medico della disabilità in direzione del riconoscimento della diversità come parte naturale dell'esperienza umana.

In altre parole, è andata sempre più affermandosi l'esigenza e l'intenzione di molti autorevoli studiosi e professionisti del settore di allineare l'*APE* ai principi dell'*inclusion* e dell'integrazione.

Tuttavia il tema dell'*Educazione Fisica Adattata* e dell'inserimento *tout court* degli alunni con disabilità all'interno di un regolare programma di Educazione Fisica non manca di suscitare perplessità, soprattutto a causa delle elevate difformità delle pratiche educative diffuse nei diversi Paesi europei.

Nello specifico, sostiene Ken Hardman, l'agenda politica europea, in tema di disabilità ed Educazione Fisica, non ha fatto seguire alle lodi e agli elogi sul 'potenziale educativo dello sport' concreti investimenti utili a migliorare la qualità della pratica educativa agita con lo sport nell'ambito scolastico⁴³⁵.

⁴³⁵ Il significato del termine '*sport*' è qui inteso in linea con le indicazioni fornite dal Consiglio europeo. Cfr. Consiglio d'Europa, *La Carta europea dello Sport*, Conferenza dei Ministri europei dello Sport Rodi, 13-15 maggio 1992, art. 2. comma 1: «[...] per sport s'intende qualsiasi forma di attività fisica che, attraverso una partecipazione organizzata o non, abbia per obiettivo l'espressione o il miglioramento della condizione fisica e psichica, lo sviluppo delle relazioni sociali o l'ottenimento di risultati in competizioni di tutti i livelli», in Commissione delle Comunità Europee, *Libro Bianco Sullo Sport*, Bruxelles, 11.7.2007 COM (2007) 391 definitivo, IT, p. 2. Cfr. Hardman K., Green K., *Contemporary issues in Physical Education: International Perspectives*, Meyer & Meyer Sport UK, Germany 2011, p. 17.

A testimonianza di queste affermazioni è stata messa più volte in evidenza la recente costituzione degli *European Standard Adapted Physical Activity* ed il pensiero di uno dei suoi principali fondatori, Martin Kudláček, il quale constata sia l'inesistenza di linee guida e l'esiguo numero di professionisti in *APE*, che la scarsità di ricerche dedicate, sottolineando che le uniche fonti di informazione provengano dagli U.S.A. dove, al contrario, la materia è stata oggetto di studi approfonditi e la professione è regolamentata sin dal 1960.

Alla luce di queste considerazioni, il capitolo mette a fuoco quattro nuclei tematici intorno alla posizione dell'Italia sulla questione sollevata.

- Il primo parte dalla realtà storica e contestuale che contraddistingue il nostro Paese, ossia l'evoluzione che ha caratterizzato il processo dell'integrazione scolastica (che ormai da molti anni ha abbandonato la logica dell'ambiente meno restrittivo). Sempre nello stesso nucleo tematico troviamo la relazione tra il termine anglosassone *inclusion* e l'espressione italiana 'integrazione' e quindi i significati dell'*integration* e dell'*inclusion* nel gergo in uso, *integrazione* e *inclusione* scolastica. È di sicuro interesse puntualizzare questo aspetto per alcune precise ragioni: la prima perché i due termini sono stati più volte oggetto di argomentazione nell'*excursus* storico dell'*APE* e dell'*APA*, che come si è visto non li hanno assunti con lo stesso significato; la seconda per evidenziare la specificità che distingue il contesto italiano e di conseguenza chiarire l'intenzione di questa ricerca di indagare come la pratica fisica e sportiva possano essere considerati validi strumenti per l'*integrazione*.

- Il secondo nucleo chiama in causa le disposizioni nazionali che regolamentano la disciplina, infatti sono prese in esame le Indicazioni nazionali per il *curricolo* del primo ciclo di Istruzione ed in particolare della Scuola Secondaria di primo grado (dove si è svolta la fase sperimentale di questa ricerca) ed il *curricolo* della disciplina dell'Educazione Fisica e delle Scienze Motorie per sottolinearne gli aspetti intrecciati al tema dell'integrazione.

- Il terzo nucleo affronta le ragioni che hanno condotto la scelta del tema in oggetto: l'educazione, il movimento e la disabilità, una tematica affrontata con un'analisi interfacciata tra i saperi delle Scienze dell'Educazione e delle Scienze motorie.

L'indagine è condotta col fine di interrogare le fonti dedicate sui nessi e i raccordi che intercorrono tra queste realtà ed a tal proposito si è fatto cenno ad alcune recenti scoperte scientifiche utili a sottolineare il sottile confine tra ciò che è generalmente classificato 'cognitivo' da ciò che è considerato di pertinenza del sistema motorio, per richiamare il protagonismo del corpo «*acceleratore di apprendimento umano*»⁴³⁶.

- Infine, il quarto ed ultimo nucleo tematico si sofferma sulla specificità della situazione italiana e, avvalendosi del pensiero dei più autorevoli studiosi della materia, mette a confronto la posizione assunta dagli specialisti delle Scienze Motorie sul controverso tema dell'*APE*.

È interessante avviare la discussione a partire da alcuni dati statistici messi a disposizione dal MIUR sul numero complessivo degli alunni presenti sui banchi dei diversi ordini e gradi della scuola statale per l'anno scolastico 2013/14: 7.878.66 unità, tra quali i figurano ben 207.244 alunni con disabilità⁴³⁷. Una presenza davvero rilevante che da sola basta a sollecitare una riflessione generale sulle azioni educative e didattiche intenzionate a promuovere un progetto di vita (e quindi un futuro possibile) per tutti quanti questi bambini e ragazzi. Tuttavia, la presenza di alunni «*con o in situazione di handicap*», per utilizzare la dizione propria del tempo, ha una lunga storia nelle scuole italiane e sul piano diacronico esiste una data alla quale solitamente si fa riferimento per indicare la nascita della via italiana all'integrazione scolastica; si tratta della Legge 517 del 1977⁴³⁸ per mezzo della quale si realizza quanto già previsto dalla Relazione della cosiddetta Commissione Falcucci nel 1975, ossia che «*[...] il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale*»⁴³⁹.

⁴³⁶ Sibilio M., *Lo sport come percorso educativo: attività sportive e forme intellettive*, Alfredo Guida Editore, Napoli 2005, p. 5.

⁴³⁷ MIUR, *Focus "Sedi, alunni, classi e dotazioni organiche del personale docente della scuola statale, a.s. 2013/2014"*. Reperibile sul sito <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>

⁴³⁸ Legge n. 517/77, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.

⁴³⁹ MIUR, *Relazione Conclusiva Della Commissione Falcucci Concernente I Problemi Scolastici Degli Alunni Handicappati*, 1975.

Questa normativa introduce un nuovo modo di concepire ed attuare il ruolo e la funzione sociale della scuola, al quale gli estensori del documento fanno riferimento, che è poi l'esito di un processo diacronico complesso e articolato che segna il passaggio da una logica selettiva ad una logica di inserimento nella scuola di tutti. Un salto culturale contrassegnato perciò da un passaggio concettuale e metodologico: da una didattica tradizionale (meritocratica) ed esclusiva, la scuola si orienta verso una modalità educativa più accogliente delle diversità, ovvero delle caratteristiche individuali di ciascun alunno⁴⁴⁰.

L'adozione di questa nuova e per molti aspetti rivoluzionaria prospettiva, frutto anche della stagione politico culturale che ha caratterizzato la società italiana tra gli anni Settanta dello scorso secolo, evidenzia la *ratio* del legislatore nel tener conto non solo della prospettiva medica e riabilitativa, adottata fino ad allora, ma della persona tutta intera, nel dignitoso riconoscimento dell'integralità dell'alunno a prescindere dal *deficit* o dalla menomazione di natura fisica, psichica o sensoriale che lo rende 'distante dalla norma' o 'non normale', ossia diverso, disabile e/o portatore di *handicap*⁴⁴¹.

In questo senso, la legge 517/77 rappresenta un salto qualitativo di forte valenza educativa in quanto non solo chiude la stagione delle scuole speciali e degli 'ambienti meno restrittivi' ma apre le porte ad un nuovo assetto del sistema educativo nazionale che verrà perseguito nei decenni successivi.

⁴⁴⁰ Cfr. De Luca G., Zappella M., *L'alba dell'integrazione scolastica. Come i bambini esclusi diventarono uguali agli altri (1969-1975)*, Carocci editore, Roma 2013, pp. 23-33. Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Edizioni Erickson, Trento 2007. L'iter socio-culturale che ha accompagnato il processo di integrazione degli alunni con disabilità è sintetizzato in quattro fasi: prima fase, dell'esclusione (fino al 1950-60) riferimento R.D. 1297 del 26/04/1928, *Regolamento sui servizi dell'istruzione elementare*, art. 415; seconda fase, della medicalizzazione (dal 1960 al 1970) riferimento C.M. 4525 del 9/7/1962; terza fase, dell'inserimento (dal 1970 al 1977), riferimento Legge 118/1971, art. 28; infine la quarta fase, dell'integrazione (dal 1977 in poi), riferimento Legge 517/77.

⁴⁴¹ I motivi di queste pratiche vanno ricercati in una linea di politica scolastica avviata nei primi anni Settanta «*volte a garantire -come sancito dalla costituzione- eguali opportunità di accesso e fruizione dell'istruzione a tutti cittadini, in coerenza e armonia con le rispettive capacità e ispirazioni del modello italiano dell'integrazione*». Associazione Treelle, Caritas Italiana, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte* (eds.), Edizioni Erickson, Trento 2011, p. 31.

L'iter normativo prosegue con la Legge quadro 104/92, che rappresenta una ulteriore evoluzione a sostegno del cambiamento socio-culturale verso l'opzione unica dell'integrazione scolastica⁴⁴². Si vedano a testimonianza le pratiche attuative della legge quadro, disciplinate dal D.P.R. 24 febbraio 1994 e più recentemente dal D.P.C.M. 185/2006 che articolano, al loro interno, alcuni disposizioni indispensabili a garantire il diritto all'istruzione e all'educazione degli alunni con disabilità⁴⁴³. Nello specifico, il D.P.R. del 24 febbraio 1994 agli articoli 1, 2, 3, 4 e 5, per le finalità menzionate dagli artt. 12-13 della legge 104/92, circoscrive i ruoli, i compiti e le responsabilità di tutti i soggetti istituzionali, del sistema sanitario e scolastico, verso gli adempimenti in ordine alla predisposizione di documenti quali: la Diagnosi Funzionale (DF), la stesura di un Piano Dinamico Funzionale (PDF) ed infine di un Piano Educativo Individualizzato (PEI)⁴⁴⁴.

È interessante approfondire quest'ultimo dispositivo pedagogico a servizio dell'integrazione per due precise ragioni: la prima perché ci permette di cogliere e quindi di fare interagire e tenere insieme fra loro le diverse componenti che costituiscono l'intero percorso, ossia la persona dell'alunno con disabilità e il suo progetto di vita, l'altra, la seconda, ci consente di operare un confronto con l'analogo documento di matrice statunitense lo *I.E.P. (Individual Education Planning)*, più volte ricordato perché particolarmente attento alla pianificazione (condivisa) di un intervento di Educazione Fisica adattato nel regolare *setting in General Physical Education*⁴⁴⁵.

⁴⁴² Legge - quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, 5 febbraio 1992, n. 104 ed in particolare gli artt. 12, 13, 14, 15 e 16. Sul tema, Sandrone Boscarino G. (ed.), *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che integra*, Editrice La Scuola, Brescia 2012, pp. 265-316.

⁴⁴³ D.P.R. 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*. D.P.C.M. 23 febbraio 2006, n. 185, *Regolamento recante modalità e criteri per l'individuazione dell'alunno in situazione di handicap*, ai sensi dell'art. 35, c. della legge 27 dicembre 2002, n. 289.

⁴⁴⁴ Cfr. Chiappetta Cajola L., *Il portfolio dell'allievo disabile. Democrazia Uguaglianza e processo di integrazione*, Anicia Editore, Roma 2006; Ead., *L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: DF, PDF e PEI*, in Canevaro A. (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, cit., pp. 221-248.

⁴⁴⁵ Per lo *I.E.P.* statunitense si rimanda al capitolo secondo, p. 131.

Il Piano Educativo Individualizzato è quindi un documento che descrive «*gli interventi integrati ed equilibrati tra loro predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo ai fini della realizzazione all'educazione e all'istruzione*»⁴⁴⁶, richiamando a sé le risultanze proprie della Diagnosi Funzionale e del Profilo Dinamico Funzionale.

Alla sua stesura concorrono congiuntamente gli specialisti dell'Azienda Sanitaria Locale e, per ciascun ordine e grado di scuola, gli insegnanti *curricolari* e di sostegno appartenenti al Consiglio di classe in collaborazione con i genitori dell'alunno con disabilità, mentre il suo scopo è quello di tracciare una mappa degli interventi riguardanti gli obiettivi individuati nel PDF. Invece, la sua valenza ha un carattere 'integrativo', orientativo e dinamico nel rispecchiare l'evoluzione dentro e fuori dalla scuola dell'alunno protagonista e per questi motivi esso può essere soggetto a modifiche e variazioni anche sostanziali a seconda degli sviluppi, degli esiti e dei traguardi rilevati attraverso le verifiche formative attuate nel tempo.

Più recentemente, nelle *Linee guida per l'integrazione degli alunni con disabilità del 2009*⁴⁴⁷, è precisato che il PEI deve contenere un autentico 'progetto di vita' del minore in difficoltà, ovvero l'insieme degli sviluppi intorno alla sua crescita personale, nella prospettiva di innalzare la qualità della vita attraverso la predisposizione di percorsi volti sia a sviluppare il senso di autoefficacia e di autostima, oltre a promuovere il conseguimento delle competenze necessarie a vivere in contesti di esperienza comuni dentro e fuori dalla scuola⁴⁴⁸.

⁴⁴⁶ D.P.R. 24 febbraio 1994, art. 5.

⁴⁴⁷ MIUR, *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Roma 4 agosto 2009; cfr. MIUR, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione*, ottobre 2011.

⁴⁴⁸ Il concetto di innalzamento della qualità di vita, dal punto di vista delle Scienze sociologiche e psicologiche ed in particolare dalla psicologia positiva, è connesso con diversi temi quali ad esempio: lo 'stato di benessere', la 'resilienza', la 'cura' e il '*self empowerment*'. Delle Fave A. (a cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, Franco Angeli, Milano 2007. Per lo stesso tema affrontato in prospettiva pedagogica, si veda Striano M., *La qualità per la diversabilità: tre categorie per pensare alla disabilità nei contesti educativi e formativi*, in «La Società in Rete», IV (vol. unico), 2009, pp. 1-9.

È evidente che occorre andare ben oltre il mero aspetto compilativo, in quanto il Piano Educativo Individualizzato, nella sua complessità, intende sollecitare l'attenzione e la responsabilità di coloro che a vario titolo si fanno carico della progettualità di vita dell'alunno verso un'intenzionale *presa in carico complessiva ed integrata*, capace di connettere ed integrare il 'tempo di vita' e il 'tempo della scuola' del minore con disabilità.

In quest'ottica solo il processo di integrazione e l'adozione di un *sistema formativo integrato*, con l'assunzione di una logica sussidiaria, sarà in grado di coinvolgere attivamente la rete territoriale a sostegno del progetto di vita futura dell'alunno a partire dalla famiglia verso la società tutta intera. Ciò significa abbandonare la logica della separatezza tra il tempo (dentro) la scuola e il tempo della vita (fuori) della scuola ed optare per una scelta paradigmatica di tipo «unitivo-ologrammatico», che consenta al sistema di istruzione e formazione di raggiungere due ambiziosi traguardi: il primo di superare il paradigma divisorio su cui si è costruita la scuola moderna italiana: «*separatezza dalla famiglia, dall'ambiente, dall'impresa, fino a categorizzare l'esistenza di una scuola e di un'extrascuola*»⁴⁴⁹.

⁴⁴⁹ Bertagna, G. (ed.), *Fare Laboratorio, Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuola del secondo ciclo*, Editrice La Scuola, Brescia 2012, p. 62. Secondo l'analisi condotta nel testo, la separazione è operata su più fronti, ad esempio, dentro la scuola: tra docenti e discipline di insegnamento, tra aule, tra classi di età e tra orari ed anche tra il dentro e il fuori dalla scuola, tra mente e mano, tra cuore e logica, tra tutte le diverse componenti di ogni persona (psichica, espressiva, comunicativa, sociale, cognitiva, manuale, etica e religiosa), tra l'età della scuola e età del lavoro ed infine tra i tempi della teoria e quelli della pratica.

3.1.1 *Integrazione o inclusion in ambito educativo formale?*

Benché sia indiscutibile il valore pedagogico, sociale e culturale dell'integrazione scolastica totale e il beneficio che l'adozione di questo sistema ha apportato sul piano della ricerca di una maggiore equità nella scuola italiana, è sul concetto di *'chi sia l'alunno in difficoltà'* che sembrano addensarsi le criticità evidenziate da diversi studiosi in ambito internazionale (e nazionale), i quali hanno analizzato i livelli qualitativi e gli effetti raggiunti con il modello dell'integrazione⁴⁵⁰.

Gli esiti di questi studi hanno evidenziato che, se è vero che l'evoluzione compiuta nel nostro Paese in merito all'integrazione scolastica totale possa essere considerata, a tutti gli effetti, un'avanguardia a livello internazionale, restano comunque elevati i rischi connaturati alla quotidianità della vita scolastica delle *'persone in difficoltà'*⁴⁵¹.

Basti pensare all'attuale dibattito derivato dall'emanazione della Legge 170/2010 inerente le *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, così come alla pubblicazione e diffusione della direttiva del MIUR del 27 dicembre 2012 sugli *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali* come di seguito illustrata: *«[...] Gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale -alunni con disabilità/senza disabilità- non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi. L'identificazione [...] non avviene sulla base della eventuale certificazione [...] è rilevante l'apporto, anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF dell'OMS, che considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale»*⁴⁵².

⁴⁵⁰ Bocci F., *Lo sdegno e il coraggio*, dal convegno sulla qualità dell'integrazione alle nuove sfide dell'inclusione, in «Ricerche Pedagogiche», 167, 2008, pp. 17-24.

⁴⁵¹ Cfr. Ianes D., Cramerotti S., *Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali, Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2013 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2012*, Edizioni Erickson, Trento 2013, p. 10. Gli autori estendono l'attenzione agli alunni in difficoltà (non solo a chi possiede la certificazione di disabilità) per includere lo svantaggio culturale e sociale, gli alunni stranieri ed i disturbi specifici dell'apprendimento.

⁴⁵² Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* (10G0192); Direttiva del MIUR, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, 27 dicembre 2012, p. 1.

Queste recenti disposizioni sembrano tracciare una nuova via ed indicare la strada che il sistema formativo nazionale italiano dovrebbe perseguire per far sì che si realizzi ‘una scuola più inclusiva che integrativa’ o come suggerisce Andrea Canevaro per favorire l’integrazione in prospettiva inclusiva⁴⁵³.

Su questo tema lo studioso Fabio Dovigo, il quale ha introdotto in Italia il lavoro dei ricercatori anglosassoni Tony Booth e Mel Ainscow, rileva come il modello dell’integrazione sia incentrato e accentrato su una concezione che «*nell’intento di offrire più ampie opportunità ai soggetti “speciali”, interviene attraverso una serie di interventi di modifica che si susseguono senza però mai mettere effettivamente in discussione il paradigma della normalizzazione, che continua a rimanere il modello di riferimento indiscusso*»⁴⁵⁴. Alla luce di queste considerazioni diventa ancora più imprescindibile approfondire i significati adoperati intorno alle espressioni *integrazione ed inclusione scolastica* considerato che quest’ultimi sono stati ampiamente richiamati all’interno di questa ricerca. Secondo Canevaro, la questione terminologica non è irrilevante, al contrario, essa «*può servire a recingere [...] e a erigere muri che vengono anche costruiti con i mattoni; ma che sono preceduti o legittimati dalle parole*» e che nelle scienze umane il linguaggio rappresenta molto di più che un solo semplice glossario⁴⁵⁵.

Dello stesso parere lo studioso Angelo Lascioli secondo il quale assumere uno sguardo inclusivo, piuttosto che integrativo, nel sistema scolastico significhi spronare l’intero sistema scolastico «*a trasformarsi in un’organizzazione adeguata alla presa in carico educativa dei differenti SEN che tutti gli alunni possono incontrare*»⁴⁵⁶ e non solo ‘fare posto in classe’ alla diversità certificata.

⁴⁵³ Canevaro A., Mandato M., *L’integrazione e la prospettiva inclusiva*, Monolite Editore, Roma 2004. Cfr. European Agency For Development in Special Needs Education, *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*, Brussel 2009; UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, France 2009.

⁴⁵⁴ Dovigo F., *L’Index per l’inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, in Booth T., Ainscow M.W., *L’Index per l’inclusione. Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Edizioni Erickson, Trento 2008, p. 13.

⁴⁵⁵ Canevaro A., *Educazione e handicappati*, Nuova Italia, Firenze 1979, pp. 4 e 128.

⁴⁵⁶ Lascioli A., *Dalla scuola dell’integrazione alla scuola dell’inclusione*, in «L’educatore», 2, 2011, pp. 1-7.

Di conseguenza, data l'importanza che assumono i termini, ai fini di chiarificare le premesse con cui ci si rapporta alla realtà osservata e, considerato lo scopo di questa ricerca di indagare la realtà dell'Educazione Fisica e della pratica sportiva, (pensati come strumenti a favore dell'integrazione degli alunni con disabilità), appare inevitabile la necessità di esplicitare il senso con il quale si è inteso utilizzare il termine *integrazione*.

Tuttavia, per affrontare la questione è opportuno aprire una breve ricognizione sulla panoramica europea perché i cambiamenti che hanno investito il nostro Paese, a seguito del suo ingresso nell'Unione Europea, si sono rivelati fondamentali nei settori dell'istruzione, della formazione e delle politiche educative a partire dall'uso del termine *inclusion* e del suo intrinseco significato⁴⁵⁷.

Questa digressione origina dall'analisi di tre volumi editi a cura dell'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education* che consentono di mettere in evidenza tre nodi critici riferiti alla tematica in oggetto:

- l'idea di estendere 'la categoria' degli alunni in difficoltà non solo a chi è in possesso di una certificazione di disabilità ma a tutti coloro che per varie vicissitudini ne presentano i requisiti;
- puntualizzare il variegato orizzonte normativo intorno alle pratiche che regolamentano i Paesi europei in materia di istruzione scolastica;
- rilevare l'eterogeneità dei significati in uso ai termini *inclusion* ed *integration*, riassunti nelle espressioni '*istruzione per alunni speciali, integrazione scolastica, inclusione e scuola inclusiva*', che variano in maniera anche considerevole tra le diverse nazioni europee nelle quali, gli stessi termini, non sono intesi in maniera interscambiabile.

⁴⁵⁷ Si parla spesso di "*Dimensione europea dell'educazione*" ma sono in molti studiosi ad interrogarsi sul senso e sulle possibili applicazioni ed implicazioni nella scuola italiana dal momento che le politiche educative rimangono di competenze degli Stati nazionali. Per approfondimenti, si veda *Sistemi scolastici europei 2012, Premessa*, in «Bollettino di Informazione internazionale», Notiziario a cura dell'Unità italiana di Eurydice - Agenzia Nazionale per lo sviluppo dell'Autonomia Scolastica pubblicato con il contributo del MIUR, - Direzione Generale per gli Affari Internazionali, Numero Monografico, Marzo 2012. Proposta di Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, Bruxelles 10/11/2005, IT, COM (2005), 548 definitivo, 2005/0221 (COD).

Dunque le espressioni *inclusion* ed integrazione sono sinonime? Oppure l'*Inclusive Education* o *inclusion*, diffuso nella letteratura anglosassone ed attualmente adottato nel linguaggio internazionale ed anche italiano, non sono sovrapponibili con 'l'integrazione' in uso nella lingua italiana?⁴⁵⁸.

Nel dettaglio, l'etimologia del termine inclusione ha a che fare con l'includere o chiudere dentro o rinchiudere qualcosa che è fuori, utilizzato per riparare alla logica dell'esclusione scolastica, rappresenta in definitiva «un tentativo di ampliare l'idea di scuola per tutti [...] oltre la stessa collocazione fisica»⁴⁵⁹.

Marisa Pavone afferma che «[...] l'inclusione è il modello prevalente nei documenti internazionali [...]» e che il termine inglese «*inclusion (to include)* significa essere parte di qualcosa al contrario del verbo *to exclude* [...]»⁴⁶⁰.

L'inclusione è quindi da intendere come *-mainstreaming-*, ovvero come assicurazione del principio *-tutti a scuola-* in attuazione del diritto di ciascun minore di ricevere un'educazione regolare in classi comuni⁴⁶¹.

In Italia da oltre trent'anni tutti gli alunni in situazioni di difficoltà, disagio, svantaggio, *handicap* e disabilità sono accolti dentro le classi comuni, ossia sono integrati dentro nelle scuole di tutti, non solo fisicamente ma letteralmente nel 'tenere insieme' le diverse dimensioni che costituiscono l'integralità della persona umana⁴⁶² e di conseguenza il *mainstreaming* italiano, con il modello unico dell'integrazione totale, evoca l'idea di integrità, di integro e di intero ed interezza che inevitabilmente richiama l'unicità della persona dell'alunno.

⁴⁵⁸ A causa dell'eterogeneità attribuita ai termini *integration* ed *inclusion*, l'European Agency for Development in Special Needs Education specifica che «[...] si adotta il concetto di scuola inclusiva in linea con lo Statuto di Salamanca (1994) e la Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone Disabili (2006)», si veda European Agency for Development in Special Needs Education, *Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica – per una scuola inclusiva in Europa*, Odense, Danimarca 2009, pp. 5, 13 e 14.

⁴⁵⁹ *Ivi*, p. 14.

⁴⁶⁰ Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione*, Mondadori Università, Milano 2010, p. 142.

⁴⁶¹ Diversamente dall'*integration* anglosassone che (in senso riduttivo) indica un inserimento di alunni speciali in classi speciali dentro scuole ordinarie, si veda Caldin R., *Disabilità e handicap: parole per l'integrazione?* In Serio N., Molteni P. (a cura di), *Qualità della didattica, qualità dell'integrazione*, Edizioni Gulliver, Vasto 2006, pp. 27-35.

⁴⁶² De Luca G., Zappella M., Colloquio a cura di Deluca M., *L'alba dell'integrazione scolastica. Come i bambini esclusi diventarono uguali agli altri (1969-1975)*, cit., pp. 23-33.

L'interrezza è qui intesa come un «[...] *processo dinamico e bidirezionale di adeguamento e trasformazione reciproca [...] l'integrazione è un meccanismo fondamentale per l'interazione*» nel tenere insieme natura, cultura e vita⁴⁶³.

Di conseguenza il concetto di *integrazione*, come utilizzato in Italia, rimanda ad una visione più ampia dell'inclusione, una prospettiva olistica che investe l'intera comunità scolastica e che al contempo, è in grado di porre un'attenzione particolare al soddisfacimento del diritto di istruzione e formazione di tutti gli alunni in situazione di disabilità ma anche di tutti gli altri.

Quindi, se attualmente i termini *integrazione* e *inclusione* assumono nel vocabolario normativo scolastico nazionale significati interscambiabili⁴⁶⁴, si è qui evidenziata la diversa prospettiva pedagogica che li sostiene.

È evidente che la scelta del termine *integrazione*, al posto che *inclusione*, muove dalla volontà di evidenziare il concetto di persona 'tutta intera' e da un'idea di diversità pensata come fonte di inesauribile ricchezza, come positività e non come sottrazione o manchevolezza rispetto alla normalità. Con altrettanta evidenza emerge che la prospettiva antropologica della persona umana enfatizzi l'unicità costitutiva di ciascuna persona nella sua unicità ed inesauribilità nell'espressione di una personale (e per questo speciale) diversità⁴⁶⁵.

In questo senso, alla luce delle precedenti premesse, l'azione di integrare diventa comprensiva dell'includere per andare ben oltre e muovere verso l'intenzionale adozione di un *sistema formativo integrato* che investe l'intero progetto di vita richiamando in causa il dispositivo pedagogico di cui si è già accennato: il Piano Educativo Individualizzato dell'alunno con disabilità.

⁴⁶³ Molteni P., *Didattica e Scienze Motorie. Tra mediatori e integrazione*, Armando Editore, Milano 2013, cit. p. 180.

⁴⁶⁴ Cfr. Dario Ianes sostiene che queste due diverse dimensioni possono e «*devono coesistere, rinforzarsi vicendevolmente e non opporsi in nome di una presunta "superiorità" di una sull'altra*», si veda Ianes D., *La necessità di comprendere la realtà dell'integrazione*, in Ianes D., Demo H., Zambotti F., *Gli insegnanti e la formazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Edizioni Erickson, Trento 2010, p. 21.

⁴⁶⁵ Cfr. Bertagna G., *Pedagogia dell'uomo e pedagogia della persona umana: il senso di una differenza*, in Bertagna G. (a cura di), *Scienze della persona: perché?* Rubettino, Soveria Mannelli 2006, p. 72. La persona umana è come «*un abisso sorgivo senza fondo ed un universo senza confini*».

Per questo motivo diventa ancora più necessario conciliare l'intento delle diverse agenzie formative del territorio: da quelle formali a quelle informali e non formali e quindi dalla famiglia, ai servizi e alla società, nessuno escluso.

È con questo significato che si è inteso utilizzare il concetto di integrazione⁴⁶⁶.

Sul tema è doveroso far notare che il modello dell'*Inclusive Education* e quindi dell'*inclusion* è quello assunto dai maggiori esponenti internazionali ed europei dell'*Educazione Fisica Adattata*, tra cui, uno su tutti l'europeo, Martin Kudláček considerato il padre fondatore degli *European Standard Adapted Physical Activities (EUSAPA)*⁴⁶⁷. Secondo lo stesso Kudláček, il paradigma culturale e sociale che fa da sfondo agli *EUSAPA* è legittimato dal fatto che in Europa, nel campo dell'Educazione Fisica e sportiva, non esista un fronte comune in grado di raccogliere e di rispondere alla sfida educativa posta dalla diversità e per questo motivo occorra rispondere a questa urgenza adottando delle misure 'adatte ed adattate' alla situazione.

Attualmente, nel panorama europeo ed internazionale, il principio dell'*Inclusive Education* è stato accolto all'unanimità dagli studiosi della materia e a conferma di questa considerazione basti citare il 19° *International Symposium of APA: Bridging the Gaps*, occasione in cui si sollecitò gli studiosi e i professionisti dell'*APE* e dell'*APA* ad adottare una logica inclusiva vicina ad una prospettiva bio-psico-sociale, propria del documento dell'I.C.F. edito nel 2001⁴⁶⁸.

Tra questi studiosi è il caso di ricordare Greg Reid, Martin Block, Martin Kudláček, Yeshayahu Hutzler, Jespersen Ejgil, Mike McNamee, Aija Klavina, Øyvind Standal, Karen DePauw oltre all'apporto inesauroibile di Claudine Sherrill.

⁴⁶⁶ Cfr. Larocca F., *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 78. In quest'ottica la struttura profonda del processo educativo, anche se conosciuta è interpretata (sempre) tenendo conto di quanto vi è di "imponderabile" in ogni relazione umana.

⁴⁶⁷ Per l'illustrazione degli *EUSAPA* si rimanda a p. 148 mentre, per quanto riguarda i presupposti fondativi e metodologici alla base di un'Educazione Fisica 'inclusiva', si veda Kudláček M., *European Inclusive Physical Education Training Eipet*, www.eufapa.eu

⁴⁶⁸ Si rimanda al capitolo primo e secondo, pp. 71 e 151. Interessante il confronto con quanto espresso dal precedente presidente dell'*IFAPA*, Hutzler Y., *President Message IFAPA 2008*, p. 56.

3.2 Muovere il corpo a scuola: 'Indicazioni Nazionali'

Chiarite le intenzioni sottese all'uso del termine integrazione, è ora opportuno accennare, ma solo per alcuni aspetti, ai documenti istituzionali relativi al grado scolastico in cui si è sviluppata la fase sperimentale della ricerca che nello specifico è stata condotta nella Scuola Superiore di primo grado, durante le lezioni di Educazione Fisica, come ampiamente documentato nel capitolo quattro⁴⁶⁹.

L'idea è quella di affrontare la tematica illustrando i tratti essenziali del mandato istituzionale sotteso a questo ordine e grado scolastico e, come ricorda Elio Damiano, sollevare una sistematica riflessione sulle concezioni epistemologiche e sui saperi a fondamento della disciplina in oggetto⁴⁷⁰. «Vorrei iniziare sottolineando proprio le differenze che riscontriamo tra una semplice enunciazione che lo sport è educativo ed il fatto che lo sport, ma anche tutte le attività motorie, per essere realmente educative devono assumere un significato ed un valore legato agli aspetti formativi ed educativi mentre queste attività si svolgono e si progettano»⁴⁷¹.

Contestualizzando tale affermazione all'oggetto della presente ricerca e per guardare 'in azione' il potenziale educativo dello sport e della pratica fisica è utile esaminare gli aspetti applicativi della disciplina a partire dall'analisi del profilo formativo della Scuola Secondaria di primo grado che, si è già avuto modo di dire, è il luogo in cui si è condotta l'indagine sperimentale. L'intento è quello di esplorare la *mission* istituzionale e mettere in luce a cosa è finalizzato l'insegnamento della disciplina dell'Educazione Fisica considerato che in Italia non è prevista la figura professionale dell'esperto in *APE*.

⁴⁶⁹ Cfr. Bertagna G. (a cura di), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 105. Secondo l'autore il profilo educativo, culturale e professionale della Scuola Superiore di primo grado è un documento che rappresenta ciò che un alunno dovrebbe sapere e saper fare per divenire l'uomo e il cittadino che «la comunità nazionale si attende».

⁴⁷⁰ Damiano E., *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per Concetti con esercitazioni*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 24.

⁴⁷¹ De Anna L., *I processi formativi e l'integrazione nelle scienze motorie*, in Cunti A. (a cura di), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*, Franco Angeli, Milano 2010, p. 37.

In questa direzione è interessante approfondire due particolari punti legati alla tematica dell'educazione Fisica a scuola. Rispetto al primo punto, la *mission* della scuola è finalizzata alla «[...]crescita delle capacità autonome di studio e di interazione sociale; accresce [...] le conoscenze e le abilità anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea; sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi [...]»⁴⁷².

Diversamente le discipline di insegnamento concorrono a promuovere le finalità della scuola per fornire agli alunni gli strumenti e le chiavi di lettura ed interpretazione del mondo circostante e, per tale motivo, i piani di studio devono essere strutturati in maniera «funzionale» alle competenze da acquisire in relazione alle diversità individuali di ciascun alunno, comprese quelle derivanti da disabilità.

In questa prospettiva, secondo Alfredo Giunti, la realtà vissuta concretamente dagli allievi in tutti i suoi aspetti: naturale, sociale, psicologica deve costituire l'inizio del processo di conoscenza culturale, educativo e personale, mentre le discipline di studio, fungono da chiavi di lettura per la scoperta dell'inesauribile relazione tra sé, gli altri e il mondo. La cultura, perciò, non è da confondersi con il possesso di nozioni e con la padronanza di saperi ma è una progressiva crescita: dalla riflessione critica alla «competenza di giudizio» con la guida e il supporto dall'adulto, maestro o insegnante⁴⁷³. È utile precisare che per l'alunno con disabilità, nella Scuola Secondaria di primo grado, il pensiero di Giunti si traduce, in maniera operativa, con l'adozione di una programmazione *curricolare* «[...] sempre valida per la promozione alla classe successiva, anche quando è completamente differenziata poiché la valutazione degli alunni con disabilità avviene sempre in base al loro Piano Educativo Individualizzato»⁴⁷⁴.

⁴⁷² Ad esempio si veda D.P.R., 20 marzo 2009, n. 89, *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 (09G0099), GU n. 162 del 15-7-2009. Il testo è reperibile sul sito <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/famiglie/ordinamenti>

⁴⁷³ Giunti A., *La Scuola come centro di ricerca*, Editrice La Scuola, Brescia 2012, pp. 7-9.

⁴⁷⁴ O.M. 21 maggio 2001, n. 90. Per approfondimenti, si veda Latti G., *I diritti esigibili. Guida normativa all'integrazione sociale delle persone con disabilità*, Franco Angeli, Milano 2010.

3.2.1 *Contenuti della disciplina*

Pertanto qual è la posizione che il docente di Educazione Fisica e di Scienze motorie è tenuto ad assumere al fine di promuovere, come ricorda Giunti, il progressivo sviluppo di competenze e finalizzare i piani di studio in maniera rispondente alle caratteristiche di ciascun alunno? Inoltre, con quali azioni didattiche l'insegnante declina gli 'obiettivi specifici di apprendimento' al fine di promuovere l'autonomia e l'autostima del minore con disabilità e quindi il suo progetto di vita per un dignitoso futuro?

Per rispondere ai quesiti posti inevitabile entrare nel dettaglio delle diverse disposizioni normative per «*illustrare la geografia epistemologica e culturale che ogni docente è chiamato a padroneggiare per poter organizzare in maniera formativa il proprio insegnamento*», rispetto allo specifico che contraddistingue la disciplina oggetto del nostro interesse⁴⁷⁵.

L'analisi muove dapprima sulle diverse dizioni che riguardano la disciplina stessa e successivamente sposta l'attenzione sui contenuti degli obiettivi specifici di apprendimento che connaturano il suo mandato, come presentati nelle Indicazioni nazionali per la Scuola dell'infanzia e per il Primo ciclo d'istruzione emanate nel 2004 e nel 2007, per giungere alle più recenti disposizioni del 2012.

Successivamente si cercherà di mettere a fuoco quali siano i nessi e i raccordi tra la pratica fisica e motoria e i processi di integrazione scolastica, tematica al centro della presente ricerca e della fase sperimentale svolta presso gli Istituti scolastici coinvolti nel progetto.

Nel merito, partiamo dalle Indicazioni del 2004 e dalla riforma Moratti (legge 28 marzo 2003, n. 53) che al loro interno riconoscono e promuovono un ruolo di primo piano all'attività fisica, motoria e sportiva per lo sviluppo e la formazione integrale dell'alunno. Inoltre un altro spunto di novità è offerto dal superamento della collaudata Educazione Fisica in favore di una diversa prospettiva epistemologica, culturale e professionale delle 'Scienze motorie sportive'⁴⁷⁶.

⁴⁷⁵ *Ivi*, pp. 44 e 103.

⁴⁷⁶ *Ivi*, pp. 102-104.

L'adozione delle 'Scienze e motorie e sportive' rappresenta molto più di una svolta lessicale, in quanto indica un nuovo modo di comporre la pratica fisica a scuola sia rivolta a promuovere l'acquisizione di abilità, utili in più contesti (quindi nelle esperienze di vita quotidiana) che a mantenere un buon stato di salute per essere protagonisti attivi della propria vita ed acquisire la consapevolezza di agire 'sani' comportamenti di convivenza civile⁴⁷⁷.

Diversamente, le disposizioni del 2007 cambiano dizione e con l'espressione 'Corpo Movimento e Sport', la disciplina prende un profilo particolarmente attento alle forme espressive e comunicative del linguaggio corporeo per favorire lo sviluppo dell'identità personale e l'acquisizione di uno stile di vita (permanente) sano e attento alla cura della propria persona con comportamenti corretti e rispettosi degli altri⁴⁷⁸. Invece, con l'entrata in vigore delle più recenti Indicazioni nazionali del 2012, si assiste ad un ulteriore cambio terminologico e alla riabilitazione del termine 'Educazione Fisica'⁴⁷⁹; espressione di maggior utilizzo sia in Europa che in campo internazionale; la *Physical Education* (in chiave anglofona) è ampiamente in uso anche nelle rassegne di studi sulla tematica dell'APE e dell'APA.

Per questi motivi è stato qui largamente utilizzato il termine 'Educazione Fisica' e non 'Scienze Motorie' a prescindere dal dibattito nazionale di natura epistemologica, culturale e professionale nato attorno alle diverse espressioni e per le stesse ragioni si sono approfonditi gli obiettivi specifici di apprendimento contenuti nelle ultime disposizioni (del 2012) per confrontarli con i piani di lavoro presentati dagli insegnanti coinvolti nella fase sperimentale che sarà illustrata nel prossimo capitolo.

⁴⁷⁷ MIUR, *Norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione*, d.lgs. 19 febbraio 2004, n. 59, pp. 3-4 e 34. Per approfondimenti sulla disciplina, si veda Bertagna G., *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, cit., p. 217 e succ.

⁴⁷⁸ MIUR, *Indicazioni per il Curricolo Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di Istruzione*, D.M. 31.07.2007, pp. 23 e 43. Per approfondimenti sulla disciplina, si veda Moliterni P., *Didattica e Scienze Motorie. Tra mediatori e integrazione*, cit., pp. 204-217.

⁴⁷⁹ MIUR, *Indicazioni per il Curricolo Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di Istruzione*, Roma settembre 2012. Per approfondimenti sulla disciplina, si veda Ceciliani A., Polato S., Secli P., *Chiamatela Educazione Fisica*, in «Rivista dell'Istruzione», 5, settembre/ottobre 2012, numero monografico sulle Indicazioni del 2012, pp. 81-85.

Le rispettive Indicazioni, seppur contraddistinte da specificità riconducibili alla realtà politica e socio culturale del periodo, presentano diversi aspetti di condivisione e nello specifico è messo in rilievo il ‘potenziale educativo’ dell’Educazione Fisica che nella scuola rappresenta un’importante occasione per lo sviluppo integrale di ciascun alunno e per l’acquisizione di stili di vita salutari. Si pensi ad esempio all’opportunità di acquisire un ampio e diversificato bagaglio motorio, agli aspetti legati al benessere, alle opportunità relazionali, all’intenso scambio comunicativo che avviene nella pratica sportiva, alla dimensione ludica ed infine alla grande possibilità di raccordi multi e inter-disciplinari che l’educazione corporea intreccia con le altre discipline di insegnamento.

In questo senso *«la scuola rappresenta lo spazio privilegiato per attivare quei processi educativi che saranno alla base di comportamenti motori e dello stile di vita di ogni individuo»*⁴⁸⁰.

Nel merito, il quadro riassuntivo visibile nella tabella n. 4, propone una sintetica comparazione tra le diverse disposizioni normative in merito alla disciplina, mentre nella tabella n. 5 sono messe a confronto le affinità e le differenze tra le due diverse espressioni richiamate all’Educazione Fisica: quella riferita ai Programmi ministeriali del 1979 e quella relativa alle Indicazioni del 2012.

Dalla loro lettura di evince che nei programmi del 1979 la disciplina, nella peculiarità delle sue attività e delle sue tecniche, doveva *«concorrere a promuovere l’equilibrata maturazione psico-fisica, intellettuale e morale del preadolescente e un suo migliore inserimento sociale mediante la sollecitazione di un armonico sviluppo corporeo»*⁴⁸¹, mentre nelle disposizioni del 2012 il *focus* si sposta maggiormente sullo sviluppo dei linguaggi corporei come espressione comunicativa. Tuttavia, tra la vecchia disposizione e la nuova riedizione dell’Educazione Fisica non sembrano essere presenti sostanziali differenze.

⁴⁸⁰ Carraro A., Lanza M. (a cura di), *Insegnare/apprendere in Educazione Fisica. Problemi e prospettive*, Armando Editore, Roma 2009, p. 11.

⁴⁸¹ Ministero della Pubblica Istruzione, Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*. Per approfondimenti sulla disciplina, si veda Carraro A., Lanza M. (a cura di), *Insegnare/apprendere in Educazione Fisica. Problemi e prospettive*, cit., pp. 40-45.

*Obiettivi generali della disciplina con particolare attenzione all'integrazione**Scienze motorie e sportive*

Le Scienze Motorie e sportive sono mezzi per favorire e promuovere l'educazione integrale della persona; collocare ed orientare nel mondo; sviluppare l'identità; dare motivazione e significato agli apprendimenti; prevenire i disagi ed il recupero degli svantaggi.

Avere attenzione alla persona; valorizzare, senza mai omologare o peggio deprimere; rispettare gli stili individuali di apprendimento; incoraggiare e orientare; correggere con autorevolezza quando è necessario; sostenere e per condividere; ma queste sono solo alcune delle dimensioni da considerare per promuovere apprendimenti significativi e davvero personalizzati.

Corpo movimento e sport

L'esperienza motoria deve connotarsi come vissuto positivo, mettendo in risalto la capacità di fare dell'alunno, rendendolo protagonista e progressivamente consapevole delle competenze motorie acquisite. Deve inoltre realizzarsi come un'attività che non discrimina, non annoia, non seleziona, permettendo a tutti gli alunni la più ampia partecipazione nel rispetto delle molteplici diversità.

Partecipare alle attività motorie e sportive significa condividere con altre persone esperienze di gruppo, promuovere l'inserimento anche di alunni con varie forme di diversità ed esaltare il valore della cooperazione e del lavoro di squadra. Il gioco e lo sport sono, mediatori e facilitatori di relazioni. In questo modo le varie forme di diversità individuali sono riconosciute e valorizzate e si evita che le differenze si trasformino in disuguaglianze.

Educazione Fisica

Attraverso il movimento, l'alunno potrà conoscere il suo corpo ed esplorare lo spazio, comunicare e relazionarsi con gli altri in modo adeguato ed efficace. La conquista di abilità motorie e la possibilità di sperimentare il successo delle proprie azioni sono fonte di gratificazione che incentivano l'autostima e il progressivo della sua esperienza di stimoli sempre nuovi.

L'attività sportiva promuove il valore del rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile. I docenti sono impegnati a trasmettere e a far vivere ai ragazzi i principi di una cultura sportiva portatrice di rispetto per sé e per l'avversario, di lealtà, di senso di appartenenza e di responsabilità, di controllo dell'aggressività, di negazione di qualunque forma di violenza.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della Scuola Secondaria di primo grado

Utilizzare le abilità apprese in situazioni ambientali diverse in contesti problematici, non solo in ambito sportivo, ma anche in esperienze di vita quotidiana. Stabilire corretti rapporti interpersonali e mettere in atto comportamenti operativi ed organizzativi all'interno del gruppo. Mettere in atto, nel gioco e nella vita, comportamenti equilibrati dal punto di vista fisico, emotivo, cognitivo - Mettere in atto, in modo autonomo, comportamenti funzionali alla sicurezza nei vari ambienti di vita, compreso quello stradale.

L'alunno, con le attività di gioco motorio e sportivo, ha costruito la propria identità personale e la consapevolezza delle proprie competenze motorie e dei propri limiti ed utilizza gli aspetti comunicativo e relazionali del linguaggio corporeo, motorio, sportivo e della corporeità. Possiede competenze relative all'educazione alla salute, alla prevenzione e alla promozione di corretti stili di vita. È capace di integrarsi nel gruppo, di cui condivide e rispetta le regole, dimostra di accettare e rispettare l'altro. È capace di assumersi responsabilità nei confronti delle proprie azioni e di impegnarsi per il bene comune. Sperimenta i corretti valori dello sport e la rinuncia a qualunque forma di violenza.

L'alunno è consapevole delle proprie competenze motorie sia nei punti di forza che nei limiti. Utilizza le abilità motorie e sportive acquisite adattando il movimento in situazione. Utilizza gli aspetti comunicativo relazionali del linguaggio motorio per entrare in relazione con gli altri, pratica attivamente i valori sportivi come modalità di relazione quotidiana e di rispetto delle regole. Riconosce, ricerca e applica a se stesso comportamenti di promozione dello «star bene» in ordine a un sano stile di vita e alla prevenzione. Rispetta criteri base di sicurezza per sé e per gli altri. È capace di integrarsi nel gruppo di assumersi responsabilità e di impegnarsi per il bene comune.

*Obiettivi formativi di apprendimento**al termine della Scuola Secondaria di primo grado*

<i>Scienze motorie e sportive</i>	<i>Corpo movimento e sport</i>	<i>Educazione Fisica</i>
<p>1) Utilizzare le abilità apprese in situazioni ambientali diverse in contesti problematici, non solo in ambito sportivo, ma anche in esperienze di vita quotidiana.</p> <p>2) Prevedere l'andamento e il risultato di un'azione, risolvere in forma originale e creativa un determinato problema motorio e sportivo ma anche variare, ristrutturare e riprodurre nuove forme di movimento.</p> <p>3) Ampliare l'applicazione dei principi metodologici di allenamento per mantenere un buon stato di salute.</p> <p>4) Gestire un proprio programma di allenamento, rispettare le regole in un gioco di squadra, svolgere un ruolo attivo utilizzando al meglio le proprie abilità tecniche e tattiche, arbitrare una partita degli sport praticati; impostare, a turno, una tattica di squadra.</p> <p>5) Stabilire corretti rapporti interpersonali e mettere in atto comportamenti operativi ed organizzativi all'interno del gruppo.</p> <p>6) Mettere in atto, nel gioco e nella vita, comportamenti equilibrati dal punto di vista fisico, emotivo, cognitivo, mettere in atto, in modo autonomo, comportamenti funzionali alla sicurezza nei vari ambienti di vita, compreso quello stradale.</p>	<p>1) Il corpo e le funzioni senso-percettive;</p> <p>2) il movimento del corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo;</p> <p>3) il linguaggio del corpo come modalità comunicativo ed espressiva;</p> <p>4) il gioco, lo sport, le regole e il fair play;</p> <p>5) la sicurezza e prevenzione, salute e benessere.</p>	<p>1) Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo;</p> <p>2) il corpo come modalità comunicativo-espressiva del linguaggio;</p> <p>3) il gioco, lo sport, le regole e il fair play;</p> <p>4) la salute e il benessere, la prevenzione e la sicurezza</p>

Tabella n. 4. Un sintetico raffronto estrapolato dalle relative Indicazioni nazionali relative agli anni 2004, 2007 e 2012 per la disciplina in oggetto.

Programmi del 1979

Indicazioni del 2012

<i>La disciplina dell'Educazione Fisica</i>	
Obiettivi specifici	Obiettivi specifici di apprendimento
1) potenziamento fisiologico;	1) il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo;
2) consolidamento e coordinamento; degli schemi motori di base;	2) il corpo come modalità comunicativo-espressiva (il linguaggio del corpo come modalità comunicativa ed espressiva);
3) attività motoria come linguaggio;	3) il gioco, lo sport, le regole e il fair play;
4) attività in ambiente naturale;	4) la salute e benessere, prevenzione e sicurezza.
5) avviamento alla pratica sportiva.	

<i>Obiettivi</i>	Programmi 1979	Indicazioni 2012
Salute e benessere	Potenziamento fisiologico e attività in ambiente naturale	Salute e benessere, prevenzione e sicurezza
Controllo motorio	Consolidamento coordinamento degli schemi motori di base; Attività motoria come linguaggio	Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo; il corpo come modalità comunicativa ed espressiva
Educazione sportiva	Avviamento alla pratica sportiva	Il gioco, lo sport, le regole e il <i>fair play</i>

Tabella n. 5. Un sintetico raffronto tra i Programmi di Educazione Fisica del 1979 e del 2012.

Se il confronto tra la vecchia disposizione e la nuova riedizione dell'Educazione Fisica non sembra presentare sostanziali differenze, è invece di un certo spessore la distanza che separa le Scienze Motorie e sportive dall'Educazione Fisica.

Infatti, per la prima la pratica fisica e sportiva è pensata come mezzo per favorire e promuovere l'educazione integrale della persona, per fare sì che sviluppando le proprie potenzialità il giovane si possa collocare ed orientare nel mondo circostante, mentre per la seconda, il movimento ha soprattutto lo scopo di promuovere la scoperta del corpo e delle potenzialità legate al movimento per esplorare lo spazio, comunicare e relazionarsi con gli altri in modo adeguato ed efficace alla realtà circostante.

3.2.2 *Obiettivi intrinseci ed estrinseci*

Leggere l'educazione fisica attraverso le lenti istituzionali offre l'occasione per sottolineare che i compiti assegnati e riconosciuti a questa disciplina non sono superficiali, irrisori o di seconda classe ma al contrario profondi, fondamentali e di pari dignità alle altre discipline di insegnamento⁴⁸².

In questo senso, 'educare con e al movimento', impegna l'insegnante ad implementare azioni didattiche intenzionali e responsabili volte a favorire nel giovane la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità, a rafforzare la relazione con gli altri per stare bene con se stessi, a consolidare stili di vita corretti e salutari, a riflettere sui cambiamenti del proprio corpo ed accettarli come inevitabili processi di crescita ed infine a modulare le emozioni che scaturiscano sia da situazioni di vittoria ma anche di sconfitta.

È dunque il potenziale educativo intrinseco alla pratica fisica che fa dell'educazione fisica uno strumento imprescindibile per la formazione della persona nella sua integralità, ossia capace di 'muovere' tutte le componenti che costituiscono l'individuo; con questa chiave di lettura il corpo non può essere considerato (semplicemente) un 'corpo biologico' ma un'unità inscindibile dalle altre componenti che costituiscono la persona umana⁴⁸³.

Perciò l'esperienza della corporeità non sarà l'esperienza di un oggetto, ma l'espressione del modo di essere al mondo e di abitare il mondo, perché «[...] *solo abitando con il corpo posso conoscere il mondo e la giusta forma delle cose* [...]»⁴⁸⁴. In quale modo?

Per rispondere è necessario richiamare gli obiettivi specifici di apprendimento che hanno la funzione di promuovere lo sviluppo di competenze attraverso l'esercizio del corpo in relazione con le dimensioni spaziali, temporali, linguistiche e comunicative, con il gioco le regole il *fair play*, con la ricerca della salute e di personale sano stile di vita.

⁴⁸² Commissione europea EACEA/Eurydice 2013, *Educazione Fisica e sport a scuola in Europa*. Istruzione e formazione Rapporto Eurydice, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

⁴⁸³ Bertagna G. (a cura di), *La scuola in movimento*, cit., p. 22.

⁴⁸⁴ Galimberti U., *Il corpo*, Feltrinelli Editore, Milano 1983, pp. 14 e 126.

In quest'ottica la pratica motoria si presenta come un formidabile strumento per far emergere non solo le potenzialità di tutti ma le eccellenze di ciascuno.

Inoltre, promuovere processi di autostima e identità personale, oltre che a favorire una migliore percezione dell'immagine di sé e della propria corporeità, delineano quelli che gli obiettivi estrinseci alla disciplina capaci di rafforzare i processi di *empowerment* e di autostima (due temi fondamentali per i sostenitori dell'APE, si vedano ad esempio Greg Reid e la stessa Claudine Sherrill).

Alla luce di queste considerazioni, emerge con forza il profondo legame che la disciplina intesse con il corpo e che rimanda ad un concetto più ampio di salute⁴⁸⁵; per tali motivi, in linea con l'interesse di questo lavoro, il *focus* si sposta sugli intrecci che intercorrono tra il corpo, l'età, la disabilità e l'attività fisica e sportiva osservati dentro la Scuola Secondaria di primo grado, contraddistinta da alunni in forte spinta verso processi di crescita repentini e permanenti.

Guardare le situazioni educative in un contesto di questo tipo consente di vedere come alcuni giovani con disabilità esprimano la loro potenziale e vitale fisicità durante le ore di Educazione Fisica e verificare se lo spazio della palestra possa divenire il luogo privilegiato dell'educazione nel tradurre operativamente i contenuti teorici e quindi gli obiettivi disciplinari di cui si è fin qui argomentato.

⁴⁸⁵ Sulla tematica della salute e del benessere, si veda De Ponti L., *Il diritto alla salute*, in Osio O., Braibanti P. (a cura di), *Il diritto ai diritti delle persone con disabilità*, Franco Angeli, Milano 2012, pp. 178-183.

3.3 Le ragioni della scelta a sostegno della ricerca

Una volta approfondita l'articolazione normativa all'interno delle Indicazioni nazionali è inevitabile introdurre il discorso sulle ragioni che hanno condotto alla scelta dell'oggetto al centro di questa ricerca, collocata in un preciso grado scolastico e dentro una fascia di sviluppo: la Scuola Secondaria di primo grado e la preadolescenza, ma soprattutto l'adolescenza, visto che i tre alunni con disabilità coinvolti nel progetto di ricerca, seppur inseriti in tre classi terze, avevano un'età compresa tra i sedici e i diciassette anni compiuti.

Per introdurre le ragioni a sostegno di questa scelta ci si avvarrà del pensiero di alcuni specialisti nell'ambito di diverse scienze tra cui ad esempio quelle psicologiche, come Guido Petter, il quale argomenta in maniera esaustiva i tratti caratterizzanti la preadolescenza e poi l'adolescenza. Per lo studioso, l'adolescenza è suddivisa in due periodi: la preadolescenza (dallo sviluppo puberale fino ai 14 anni) e l'adolescenza vera e propria (dai quattordici ai diciottoventi anni)⁴⁸⁶. Queste tappe sono contrassegnate, sul piano fisico e psicologico, da una forte accelerazione della crescita e dalle risonanze psicologiche che il processo comporta nel portare a compimento quelli che Petter definisce i cinque compiti evolutivi a fondamento della vita futura per l'inserimento nel mondo degli adulti.

Il primo compito evolutivo riguarda l'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo, ossia la capacità di ragionare come un adulto, il secondo, la conquista progressiva dell'autonomia nei confronti dei genitori, con investimenti affettivi nei confronti di coetanei dell'altro sesso esterni al nucleo familiare, il terzo è il coronamento del processo di socializzazione attraverso lo sviluppo del senso di appartenenza al gruppo dei coetanei; il quarto è rappresentato dalla piena maturazione emotiva e morale di compartecipazione empatica alla vita degli altri, caratterizzata dalla capacità di interiorizzazione e idealizzazione di valori universali quali: l'amicizia, la giustizia, l'amore, la libertà ed infine, il quinto ed ultimo compito è il compimento del processo di formazione della propria identità.

⁴⁸⁶ Petter G., *Psicologia e scuola dell'adolescente. Aspetti psicologici dell'insegnamento secondario*, Giunti Gruppo Editoriale, Firenze 1999, pp. 5-7.

I compiti evolutivi investono altri due aspetti altrettanto determinanti per la vita futura e che qui è opportuno sottolineare: il primo che l'identità rappresenta «*ciò che è a un dato momento con particolare riguardo a quelle caratteristiche che lo rendono unico diverso da tutti gli altri, facilmente riconoscibile*», mentre il secondo richiama l'attenzione sul senso di identità interiore, ovvero «*ciò che un individuo pensa di essere, l'idea che ha di se stesso*»⁴⁸⁷.

Non sempre questi due aspetti coincidono!

Tali considerazioni possono essere già di per sé ritenute valide e sufficienti a determinare la scelta della 'campionatura' o della fascia di popolazione in grado di evidenziare, con incisività, la tesi che qui si intende perseguire: come l'Educazione Fisica concorra alla formazione integrale della persona e, in modo particolare, in che modo possa essere uno strumento a sostegno dei processi di integrazione. Avvalorare questa tesi significa sottolineare, nuovamente, quale sia il ruolo riconosciuto all'Educazione Fisica, motoria e sportiva in questo turbolento processo di crescita per le persone con disabilità⁴⁸⁸.

Su quest'ultimo aspetto, è interessante citare una ricerca condotta da Stefano Scarpa il quale ha contribuito a fornire un quadro significativo rispetto al ruolo che rivestirebbe la pratica sportiva nell'auto percezione di adolescenti con disabilità fisica. Lo studio altresì evidenzerebbe che quest'ultimi presentavano generalmente un 'forte senso' di insoddisfazione circa la percezione e la descrizione del proprio corpo e della propria corporeità. In 'questo senso' la disabilità diventa il 'marcatore negativo' per lo sviluppo del sé, un fattore di forte disturbo e un deterrente per il compimento dell'identità personale e quindi un'ingente (negativa) interferenza nella progettualità di vita.

⁴⁸⁷ *Ivi*, pp. 66-67.

⁴⁸⁸ Sono numerosi gli studi internazionali che dimostrano l'importanza assunta dall'Educazione Fisica e la pratica sportiva per lo sviluppo del concetto di sé nelle persone con disabilità, anche adulte, sull'argomento si veda ad esempio il capitolo secondo a p. 95 e il capitolo primo alle pp. 39-41. In sintesi questi studi fanno emergere diverse considerazioni tra le quali gli individui con disabilità siano il bersaglio di giudizi negativi legati alla loro diversità fisica, psichica e/o sensoriale e che tali giudizi concorrono pesantemente allo sviluppo di una scarsa considerazione di sé e di un basso livello di autostima, mentre per contro, la pratica fisica e sportiva consentirebbe loro di innescare attivi processi di *empowerment*.

In queste fasi, il fattore disabilità inciderebbe in maniera squalificante «[...] sulla qualità di vita, sulla possibilità di condurre un'esistenza armoniosa e di sviluppare una rappresentazione positiva di sé [...] L'identità corporea è una componente fondamentale dell'identità personale e, probabilmente, quella maggiormente a rischio di compromissione negli adolescenti con disabilità [...], che sperimentano su se stessi gli effetti devastanti della menomazione fisica, con le relative implicazioni psico-sociali»⁴⁸⁹.

Rileggere gli aspetti critici legati all'età in funzione a quanto fin ora esposto, sulle probabilità che la percezione della disabilità nell'adolescenza porti ad un negativo, anzi nefasto, sviluppo dell'immagine di sé⁴⁹⁰ e viceversa sull'importante risorsa offerta con la pratica fisica e sportiva per 'irrobustire' l'*empowerment* di ciascuno, obbliga a ripensare l'urgenza che la scuola si faccia carico, in modo intenzionale, di dare un nuovo significato a queste criticità. Infatti, se la scoperta e l'esplorazione della corporeità apre al rapporto del corpo con se stessi e con gli altri alla stessa maniera che il movimento e la comunicazione gestuale sono connessi allo sviluppo dell'identità e se è ormai consueto vedere nelle scuole gli alunni con disabilità frequentare le medesime aule e palestre dei compagni di classe siamo sicuri, si chiede il ricercatore Antonello Mura, che «*frequentare gli stessi luoghi significhi anche condividere insieme percorsi, esperienze ed emozioni?*»⁴⁹¹.

In molte fonti dedicate si legge che i principi espressi teoricamente talvolta sono disattesi a livello pratico oppure sono applicati con significati diversi e contraddittori, per una serie di ragioni che sono state qui affrontate. Perciò, detto in altro modo: la teoria non sempre trova le sue applicazioni nella pratica e quindi nel nostro caso, il potenziale educativo dello sport rischia talvolta di rimanere latente, tacito ed inespresso.

⁴⁸⁹ Scarpa S., *Il corpo nella mente. Adolescenza, disabilità, sport*, Calzetti & Mariucci, Perugia 2011, pp. 53-55.

⁴⁹⁰ Fox K.R., Corbin C., *The Physical Self-Perception Profile: development and preliminary validation*, in «Journal of sport & exercise psychology», 11 (4), 1989, pp. 408-430.

⁴⁹¹ Mura A., *Pregiudizi e sfide dell'inclusione: le attività motorie e sportive integrate*, in De Anna L. (a cura di), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerca teoria e prassi*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 111.

Del resto si è visto dalle narrazioni autobiografiche di matrice statunitense che molti ragazzi/e con disabilità hanno definito il loro stare in palestra con gli altri compagni, ‘giorni buoni e giorni cattivi’; l’alternanza di vivere giornate in cui si sentivano accolti e l’attività consentiva loro di esprimersi al meglio e al contrario giorni in cui si sentivano derisi, diversi e *handicappati*⁴⁹².

Queste testimonianze non sono casi isolati, diverse rassegne di studi hanno dimostrato che l’ambiente della palestra non è sempre così accogliente ed integrante viceversa esso si rivela spesso emarginante e frustrante tanto da far preferire la scelta di un ambiente esclusivo, separato dalla classe, per trovare un «autentico conforto sociale»⁴⁹³. Da questi studi traspare il permanere di ostacoli e barriere (di vario genere) che rendono difficoltoso superare il disagio e la realizzazione di un’azione educativa che integri con l’esercizio fisico e lo sport, detto in altro modo chi vive l’esperienza di essere stigmatizzato come *handicappato* o, usando termini più recenti, *disabile*, *diversamente abile*, *diversabile*, è inesorabilmente colpito da un marchio che lo svaluta e lo esclude in ogni luogo⁴⁹⁴. La palestra non è un spazio (educativo) che fa eccezione! Tutt’altro, essa può pericolosamente divenire un luogo dove la percezione della diversità come svantaggio, piuttosto che come inesauribile ricchezza, è amplificata con le ripercussioni del caso.

Secondo quanto afferma lo studioso Canevaro l’inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole ordinarie ha di per sé evidenziato il fatto che si è superata una prima esclusione, fatta di separazione fisica, ma questo non significa che automaticamente si inneschi la logica dell’integrazione.

⁴⁹² Esistono estesi corpi di ricerca che dimostrano l’insuccesso dei processi di integrazione in *General Physical Education*, si rimanda al capitolo secondo, p. 151.

⁴⁹³ Eid L. (a cura di), *APA. Linee guida per l’Educazione Fisica adattata in ambito scolastico*, cit., p. 13.

⁴⁹⁴ Perrotta R., *Un cuore di farfalla. Studi su disabilità fisica e stigma*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 15-17. Il testo indaga tutte le forme di stigma e raccoglie numerose testimonianze di persone con disabilità, insegnanti, genitori, ecc. su un tema che certamente rimanda a Erving Goffman per il quale lo stigma è un marchio d’infamia che colpisce chi non è all’altezza degli *standard* di normalità condivisi, un evento che non deriva da una particolarità dell’individuo ma dallo sguardo dell’interlocutore: «Definirò normali noi e quelli che non si discostano per qualche caratteristica negativa dai comportamenti che, nel caso specifico, ci aspettiamo da loro [...] Per definizione crediamo naturalmente che la persona con uno stigma non sia proprio umana», Goffman E., *Stigma. L’identità negativa*, Ombre Corte Editore, Verona 2003, p. 15.

Siamo sicuri che questa separazione fisica e quindi la preclusione per la persona con disabilità di costruire e vivere la propria identità con la realizzazione fisica, motoria e sportiva non permanga dentro la palestra scolastica?⁴⁹⁵.

Secondo lo stesso Mura uno dei grossi limiti rispetto a questo tema è che la dimensione educativa giocata tra corpo, disabilità e palestra pare ancora confinata tra l'educativo e il terapeutico, in bilico tra lo specialistico e il generale dell'educazione, poche volte interagita, troppe volte subita passivamente.

Inoltre egli sottolinea che «*nonostante la pregevolezza di alcuni lavori di ricostruzione storica riguardanti l'Educazione Fisica e sportiva [...] non si trova traccia del tema motorio e sportivo quando esso riguardi la persona che vive una situazione di disabilità*»⁴⁹⁶.

Diversamente alcuni autorevoli studiosi della disciplina hanno definito il corpo ed il movimento «*acceleratori dei processi di apprendimento umano*»⁴⁹⁷ ma il contingente esperienziale offre spesso uno spaccato di realtà in controtendenza, infatti non incoraggia riconoscere che la separazione tra il mondo della pratica fisica e sportiva e la scuola abbia contribuito a privilegiare ed esasperare la dimensione più superficiale delle attività motorie, «*ignorando una visione del movimento come mediatore di apprendimento, come veicolo per la strutturazione delle relazioni sociali [...]*»⁴⁹⁸. Che muovere il corpo significhi andare ben oltre l'esteriorità del gesto, che invece raccoglie un ricco *bricoleur*⁴⁹⁹ fisico, emotivo, comunicativo, cognitivo, espressivo è dimostrato anche dai più recenti studi delle neuroscienze e delle neuroscienze cognitive. In questo senso muovere il corpo significa coinvolgere ogni dimensione che costituisce la persona e superare la barriera 'tra ciò che è considerato motorio dal cognitivo'.

⁴⁹⁵ Cfr. Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Edizioni Erickson Trento 2006, p. 60.

⁴⁹⁶ Mura A., *Pregiudizi e sfide dell'inclusione: le attività motorie e sportive integrate*, in De Anna L. (a cura di), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerca teoria e prassi*, cit., p. 115.

⁴⁹⁷ Sibilio M., *Lo sport come percorso educativo: Attività sportive e forme intellettive*, Alfredo Guida Editore, Napoli 2005, p. 5.

⁴⁹⁸ *Ivi*, p. 13.

⁴⁹⁹ *Bricoleur* è colui che esegue un lavoro con le proprie mani, utilizzando mezzi diversi rispetto a quelli usati dall'uomo di mestiere; si veda Damiano E., *L'azione didattica per una teoria dell'insegnamento*, Armando Editore, Roma 1999, p. 7.

Tra questi, per esempio, è il caso di citare Felice Corona secondo il quale, nel complesso sistema di raccordo tra movimento, cognizione ed emozioni, in ambito didattico il corpo e la corporeità assumono un ruolo di primo piano nei processi di apprendimento, *in maniera tale da evidenziare la centralità della dimensione corporea ed emotiva sia nell'apprendimento che nelle relazioni umane [...] ma anche in maniera sostanziale alla strutturazione di relazioni empatiche*⁵⁰⁰.

In questa direzione, l'osservazione di ragazzi e ragazze con disabilità alle prese con i molteplici cambiamenti che contraddistinguono l'adolescenza in rapporto alle ore di Educazione Fisica (unica disciplina che consente di educare il corpo nel muoverlo e mettere alla prova i propri limiti, per cercare di superarli in relazione con altri corpi nel gioco, nel rispetto delle regole, nell'attenzione e nella di cura verso sé stessi), ha pienamente consentito di evidenziare la tematica al centro del nostro lavoro⁵⁰¹.

Per concludere è il caso di puntualizzare due considerazioni: la prima, rivolta a riconoscere il ruolo svolto dalla disciplina in oggetto per l'armonico sviluppo non solo della dimensione corporea ma di tutte le dimensioni della persona (corpo, mente e psiche) mentre la seconda, a consolidare l'idea che la sua pratica sia a maggior ragione, imprescindibile, per coloro che per diverse vicissitudini hanno difficoltà a muovere e quindi a vivere il proprio corpo nel percepirsi persone tutte intere.

⁵⁰⁰ Corona F., *La percezione corporea e il milieu come mezzo di comunicazione didattica e di integrazione scolastica in 'Il milieu inclusif: un contesto educativo trasversale'*, in «Pedagogia più Didattica», 2, 2014, pp. 177-183.

⁵⁰¹ Sibilio M. (a cura di), *Le abilità diverse. Percorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili*, Gruppo Editoriale Esselibri Simone, Napoli 2003, pp. 63-76.

3.3.1 *Trasversalità del corpo in movimento e interdisciplinarietà*

Si è detto che diversi ambiti scientifici hanno messo al centro della loro indagine il corpo e il movimento; in questo senso il protagonismo del corpo, per l'espressione del potenziale educativo, apre la strada all'idea di 'trasversalità del movimento' che in questa prospettiva diventa lo strumento di conoscenza interdisciplinare⁵⁰². Quindi il corpo nella sua globalità diviene esso stesso il primo *medium* dell'apprendimento e dell'integrazione e la varietà delle etichette utilizzate per definire questo protagonismo può senz'altro rendere l'idea di quanto sia vasto l'interesse delle scienze, non solo motorie e sportive e l'ampio numero dei relativi specialisti dediti al tema.

Tuttavia la riflessione sul corpo comporta inevitabilmente un richiamo sulla relazione tra corpo-educazione-movimento che in Italia è stata particolarmente sostenuta da Guido Giugni sin dagli anni Settanta, nel «*ricercare i fondamenti teorici che trasformano l'apprendimento motorio da processo di addestramento in processo educativo e presentare l'Educazione Fisica come aspetto dell'educazione generale in stretta correlazione con tutti gli altri aspetti*»⁵⁰³.

In questa direzione è altrettanto inevitabile accennare alla tradizionale concezione dualistica connaturata alla logica separatoria o *disgiuntiva* che, soggetta alle teorie riduzioniste, separa il corpo dalla mente, contrappone il fisico allo spirituale e la materia alle idee⁵⁰⁴. Su questa scia, ad esempio i termini 'mente e corpo', 'psiche e soma', 'super io-conscio ed inconscio', oltre a dividere l'uomo secondo il sistema di riferimento citato, vi si riferiscono come se il corpo fosse un'entità isolata e la persona umana composta da un insieme di parti non collegate fra loro⁵⁰⁵. Invece, la relazione tra il corpo e il movimento permea, in maniera trasversale e diffusa, diversi altri ambiti disciplinari e *curricolari*.

⁵⁰² «*Le discipline non sono aggregate in aree precostituite per rafforzare così la trasversalità e le interconnessioni più ampie ed assicurare l'unitarietà del loro insegnamento*», Indicazioni nazionali 2012, cit., p. 17. Cfr. Sibilio M., *Il laboratorio ludico-sportivo e motorio e tra corpo, movimento, emozione e cognizione*, Aracne Editore, Roma 2007, pp. 52-56.

⁵⁰³ Giugni G., *I presupposti teorici dell'Educazione Fisica*, Sei, Torino 1973, p. 8.

⁵⁰⁴ Galimberti U., *Il corpo*, Feltrinelli Editore, Milano 2007, cit., p. 16.

⁵⁰⁵ *Ibidem*.

Questo permette di riconoscere (almeno formalmente) un ruolo di primo piano all'attività fisica nei processi di apprendimento e insegnamento in ambito educativo formale⁵⁰⁶.

Dapprima affronteremo i contributi offerti dalle neuroscienze, di notevole portata sul tema, in quanto oggettivano quanto sia sottile il limite tra cioè che è confinato all'ambito motorio da ciò che è riconosciuto all'ambito cognitivo, poi approfondiremo lo sguardo delle Scienze dell'Educazione.

Da questi studi emerge chiaramente che nei processi di apprendimento e insegnamento pensare di separare la testa dal resto del corpo risulti un'operazione fallimentare ai fini del successo formativo e dannosa per la formazione integrale della persona dell'alunno. A sostegno di questa constatazione molti scienziati affermano che la separazione cervello-corpo sia più concettuale che fattuale in quanto il sistema motorio, un tempo considerato un semplice programmatore ed esecutore di movimenti, grazie alle più recenti scoperte neuroscientifiche, si è dimostrato essere «attivamente coinvolto in una serie di meccanismi di integrazione percettiva considerati da sempre dei più alti processi cognitivi»⁵⁰⁷.

Per citare solo alcuni di questi autorevoli scienziati, Antonio Damasio riconosce che il cervello e il corpo sono legati indissolubilmente in quanto quest'ultimo costituirebbe un fondamento della mente dotata di coscienza, ed inoltre le cellule cerebrali alla base del proteo sé (la struttura cerebrale che rappresenta delle mappe o meglio le prime immagini mentali delle funzioni corporee da cui derivano i sentimenti primordiali) non si limiterebbero a guardare il corpo ma sarebbero inestricabilmente connesse ad esso⁵⁰⁸. È introdotta l'espressione «*mente incorporata*» e «*mente integrata*» per sottolineare l'esistente relazione tra corpo, mente e l'ambiente circostante⁵⁰⁹.

⁵⁰⁶ Molteni P., *Le scienze motorie e sportive tra trasversalità e specificità*, in Antonietti A., Triani P. (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2012, pp. 229-236.

⁵⁰⁷ Mandolesi L., *Neuroscienze dell'attività motoria. Verso un sistema cognitivo-motorio*, Springer-Verlag Italia, Milano 2012, p. vii.

⁵⁰⁸ Damasio A., *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*, Adelphi, Milano 2012, pp. 34, 36 e 37.

⁵⁰⁹ Id., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* (sesta ed.), Adelphi, Milano 2003, pp. 147, 182 e 318.

Anche per la ricercatrice Laura Mandolesi, il sistema motorio è un sistema cognitivo in cui la percezione diventa azione-interazione con l'ambiente grazie al movimento e per tale ragione risulta necessario abbattere i confini e i pregiudizi (concettuali) che separano la funzione cognitiva da quella motoria verso una visione integrata ed olistica del corpo e quindi della corporeità⁵¹⁰.

Basti considerare la riscoperta del termine *affordance*, introdotto dallo psicologo statunitense James Jerome Gibson secondo il quale sono gli oggetti che 'invitano e/o richiamano' a compiere determinate azioni su di essi, in questo caso sarebbe l'oggetto ad attivare selettivamente dei gruppi neuronali, i quali discernerebbero non solo le caratteristiche ma anche l'uso potenziale dell'oggetto stesso⁵¹¹.

Inoltre con la scoperta dei neuroni a specchio (*mirror neurons*) a cura di un gruppo di studiosi italiani, tra cui Giacomo Rizzolati e collaboratori, si è dimostrato che il sistema motorio non ha un ruolo marginale e periferico e che i neuroni a specchio sono in grado di attivarsi sia in relazione ad un atto motorio compiuto che di fronte alla passiva osservazione di qualcuno che lo compie⁵¹².

Una scoperta che mutuata in ambito educativo consente di strutturare un *setting* motorio mirato ai processi di mimesi e imitazione che faccia leva sui meccanismi dell'empatia, della risonanza e del rispecchiamento gli uni con gli altri, dove l'alunno con disabilità possa apprendere determinati gesti, anche tecnici, solo osservando i compagni senza disabilità che lo eseguono.

È interessante come lo scienziato Gerald Edelman porti un forte sostegno alla rappresentazione di una prospettiva integrata dell'essere umano, il quale interagisce con il mondo grazie alle *funzioni globali* svolte in sinergia tra il sistema motorio e il cervello e in particolare quest'ultimo, secondo lo stesso Edelman creerebbe, spontaneamente, mappe esplicite più o meno dettagliate delle strutture che compongono il corpo.

⁵¹⁰ Mandolesi L., *Neuroscienze dell'attività motoria. Verso un sistema cognitivo-motorio*, cit., p. 131. Interessante il concetto di «*motor imagery*» o allenamento ideo motorio presentato nel testo.

⁵¹¹ Il concetto di *affordance* è approfondito in relazione all'*Ecological Task Analysis (ETA)*, una delle basi metodologiche dell'*APE* ed illustrato nella fase sperimentale esposta nel capitolo quattro, si veda a p. 284.

⁵¹² Rizzolati G., Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

Queste mappe costituirebbero il substrato delle immagini mentali, che introducono il corpo stesso nel processo della mente quale *suo contenuto*, in questo modo, grazie al cervello, il corpo diventa un argomento naturale della mente⁵¹³. Inoltre egli introduce il termine «*coscienza incarnata*» o epifenomeno dell'evoluzione che poggia su una teoria globale del cervello, che come si è visto è interconnesso con il corpo o meglio con la mente contenuta nel corpo⁵¹⁴.

Sull'unità mente corpo è dello stesso parere anche l'autorevole Alberto Oliviero per il quale la mente è un tutt'uno con il cervello e con il corpo e quindi è importante unire il mentale al cerebrale⁵¹⁵, mentre per Alva Noë la «*mente estesa*» apre al concetto di mente in perenne relazione tridica tra cervello, corpo e mondo⁵¹⁶.

Questa breve rassegna, certamente non esaustiva, è intesa a sottolineare un dato per certi versi controverso: mentre le neuroscienze riconoscono al sistema motorio e al corpo un ruolo tutt'altro che superficiale, nella situazione educativa spesso accade il contrario, che il corpo e il movimento siano relegati in spazi e tempi insufficienti, stretti nella morsa del protagonismo che la scuola riconosce 'al cervello' e quindi al tradizionale modo di pensare al sistema cognitivo.

In questo quadro di complessità, un dato innegabile è che il paradigma separatorio predomina nella situazione educativa formale, nel separare il corpo dalla mente, il motorio dal cognitivo, il sapere dal fare, la disciplina dalle altre, ciò che sta dentro la scuola da ciò che è fuori, allontanandosi dalla logica interdisciplinare richiamata dalle Indicazioni nazionali.

Secondo il pedagogista Giuseppe Bertagna la logica separatoria deve lasciare il posto al paradigma unitivo-ologrammatico per rispondere ai radicali cambiamenti «*istituzionali, epistemologici e metodologici che hanno messo radicalmente e irreversibilmente in crisi la società [...]*»⁵¹⁷ e quindi anche l'istituzione scolastica.

⁵¹³ Edelman G.M., *Sulla materia della mente*, Adelphi, Milano 1993, pp. 119-121.

⁵¹⁴ Id., *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*, Giulio Einaudi editore, Torino 2004, pp. 5, 7, 27 e 51.

⁵¹⁵ Oliviero A., *Prima lezione di Neuroscienze*, Editori Laterza, Bari 2008, pp. 69, 70 e 131.

⁵¹⁶ Alva Noë, *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010, pp. 31-32.

⁵¹⁷ Bertagna G. (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, Editrice La Scuola 2012, p. 63. La scuola moderna si fonda sull'idea stessa della

Quando Elio Damiano afferma che l'azione fisica è pensiero tacito⁵¹⁸ ne sottolinea la valenza cognitiva e comunicativa, ed allora, ancora una volta, il corpo risponde ad un'esigenza umana primaria, ossia quella di comunicare anche mediante un linguaggio non verbale: mimico ed espressivo. Non a un caso i documenti programmatici ministeriali, a partire dai Programmi del 1985 alle più recenti Indicazioni Ministeriali del 2012, di cui si è già ampiamente discusso, valorizzano la 'dimensione trasversale dell'espressione corpo in movimento'.

Ora è necessario orientare lo sguardo sulla relazione tra educazione, corpo e movimento articolata all'interno di altri campi di conoscenza, quali ad esempio quelli afferenti alle Scienze dell'Educazione⁵¹⁹.

separazione: dalla famiglia, dalla società, dall'ambiente, dall'impresa, fino a categorizzare l'esistenza di una scuola e di un'extrascuola.

⁵¹⁸ Damiano E., *Introduzione*, Caccagni M., Pea G. (a cura di), *Corpo movimento sport*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 43.

⁵¹⁹ Cfr. Carraro A., Lanza M. (a cura di), *Insegnare/apprendere in Educazione Fisica. Problemi e prospettive*, cit., pp. 21-22. Le scienze motorie sono raggruppabili in tre aree epistemologiche: le scienze biologiche, psicologiche ed infine le teorie e le filosofie dell'attività fisica.

3.3.2 Rimandi di significato: pedagogie che educano il corpo

Nel nostro Paese i rimandi di significato sulle dizioni riconosciute alla pratica fisica a scuola, ad esempio l'Educazione Fisica e le Scienze motorie⁵²⁰, non sono gli unici ad alimentare il dibattito culturale, accademico e professionale di esperti provenienti da diversi ambiti del sapere.

Ad esempio, nelle Scienze dell'Educazione, in ambito pedagogico 'diverse pedagogie' si sono occupate del 'corpo che si muove' con prospettive epistemiche anche discordanti tra di loro e se ciò che le accomuna è il fine, ossia rivendicare una maggiore attenzione verso il corpo e la corporeità, emerge con altrettanta chiarezza che ciascuna lo persegue con diverse strategie.

Nelle fonti dedicate, per designare 'il corpo educato a scuola', si utilizzano lessici diversificati che non rimandano agli stessi significati, come nel caso della pedagogia del corpo, della pedagogia dello sport, della pedagogia del movimento, della pedagogia della corporeità ecc. Altrettanto variegata le definizioni di educazione mirate in *primis* al corpo in relazione al movimento, come ad esempio: l'educazione motoria, l'educazione corporea, del corpo, quella del movimento umano, del corpo e del movimento, della corporeità, della motricità, psicomotoria, sportiva, fisica, ludica o del gioco.

È corretta l'esistenza di tante pedagogie ed educazioni legate al corpo e al movimento per quante sono "le facce del corpo"? Secondo l'analisi di Vincenzo Sarracino sì, è corretto parlare di pedagogie del corpo al plurale invece che al singolare, perché questa pluralità consente di collocare «*sia tanti modelli teorici, diacronici e sincronici della riflessione pedagogica, sia la distribuzione delle tante modalità educative e dei tanti itinerari didattici: "educazione affettiva, morale, intellettuale, estetica, corporea" e, quindi, "pedagogia della relazione, pedagogia della ragione", "pedagogia del corpo e del movimento"»*⁵²¹.

⁵²⁰ Per un'analisi sulle differenze tra l'Educazione Fisica e le Scienze motorie sportive, si veda Bertagna G. (a cura di), *Scuola in movimento*, cit., pp. 11-44 e pp. 102-131; cfr. Lipoma M., *Le ontologie pedagogiche dell'Educazione Motoria*, in Margiotta U., *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, p. 194.

⁵²¹ Sarracino V., *Pedagogia del corpo e del movimento. Alcune riflessioni generali*, in Cunti A., *La rivincita dei corpi*, cit., p. 149.

Sempre per Sarracino, così come non si può parlare di una sola etica o politica o filosofia altrettanto non si può dire di una sola pedagogia del corpo e del movimento perché se così fosse, ci si troverebbe ingabbiati in un ambito conosciuto monoculturale, composto da regole teoriche e metodologiche prescrittive e fideistiche e in questa logica parlare di pedagogie al posto che di pedagogia significa porre attenzione a piani epistemologici, contenutistici e metodologici plurimi ma sempre riconducibili all'uomo. Alla luce di queste considerazioni per lo studioso sono legittimate sia «*la fondatezza dell'esistenza di una pedagogia del corpo e del movimento (così come ad esempio quella mente o meglio della ragione)*» che le pluralità pedagogiche del corpo e del movimento costituiti all'interno di un modello scientifico e pensati «*come sapere integrato sia che preventivo, sia curativo che osservativo e diagnostico*»⁵²². Il questo senso, prosegue l'analisi, solo una pluralità di conoscenze può rispondere all'esigenza di un'educazione corporea olistica adeguata alle molteplici situazioni contestuali a maggior ragione per i soggetti difficoltà⁵²³. Quindi l'identità (oggettiva) di questi molteplici saperi sono i corpi (soggettivi) intesi come entità fisica, antropologica, culturale e sociale sempre nel rispetto della storia e del vissuto di ciascun singolo corpo.

Esistono tante educazioni per un corpo multiplo o l'educazione è unica e generale ed è rivolta alla persona umana nella sua inscindibile unicità tra corpo, mente e psiche⁵²⁴?

⁵²² *Ivi*, p. 150.

⁵²³ *Ivi*, p. 152.

⁵²⁴ Cambi F., *Corpo multiplo e formazione post moderna: una frontiera della "cura sui"*, in Cunti A., *La rivincita dei corpi*, cit., pp. 21-24. In questo saggio Cambi presenta il concetto dell'io e del corpo multiplo. Cfr. Bertagna G., *Dall'Educazione alla Pedagogia*, La Scuola, Brescia 2010, p. 357. Qui sono esplicitati i rischi epistemologici riguardanti la riduzione dell'educazione alle operazioni e ai comportamenti, dello sviluppo, del modellamento. In questo senso dire che il corpo è multiplo significa operare una riduzione; Sandrone Boscarino G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia di e necessità di un cambiamento*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2008, p. 26.

3.3.3 *Pedagogia del corpo*

Si è detto che tra gli ambiti del sapere che dedicano un ampio spazio agli studi sulla corporeità e sul movimento umano troviamo le Scienze dell'educazione e che in questo vasto ed eterogeneo corpo di conoscenze, mirate allo studio delle situazioni educative, diversi orientamenti pedagogici ed educativi si interrogano sugli aspetti formativi della pratica fisica.

Tra le più diffuse in letteratura troviamo la '*pedagogia del corpo*' e la '*pedagogia dello sport*' ed è interessante accennare ai contenuti dell'una e dell'altra per sollevare l'attenzione sulla pluralità di significati che ruotano attorno al concetto di '*Learning-to-move*' and '*learning-through-movement*', 'educare al e con il movimento' con le specifiche strategie didattiche suggerite a sostegno di una formazione professionale rispondente ai sempre più complessi contesti formativi⁵²⁵. Per quanto riguarda la *Pedagogia del corpo*, l'intento è quello di ricercare nuovi modi e nuovi significati di vivere la relazione corporea dentro la relazione educativa; essa si realizza nell'espressione *porta il corpo a scuola* ma in ogni momento della giornata scolastica e non solamente in alcune ore destinate allo scopo, ossia durante l'Educazione Fisica.

Su quest'ultima, Ivano Gamelli, uno dei fondatori della pedagogia del corpo, commenta che «è a dir poco incompleta, retaggio di una nefasta ideologia che alcuni decenni fa ha così inteso relegare in un'esigua materia scolastica [...]»⁵²⁶. Dunque per lasciarsi alle spalle una vetusta concezione dell'Educazione Fisica è necessario, secondo lo stesso Gamelli, ricercare nuovi modi di rapportarsi al corpo, attraverso l'uso di linguaggi espressivi e comunicativi guidati da una visione olistica in grado di accogliere e raccogliere le istanze di corpi che troppo spesso, nella relazione educativa, sono invisibili depurati, imbrigliati, immobilizzati, astratti in una parola dimenticati e/o meramente addestrati⁵²⁷.

⁵²⁵ Per approfondire il significato contenuto nell'espressione «*Learning-to-move* and *learning-through-movement*», si veda il capitolo secondo, p. 143.

⁵²⁶ Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Meltemi Editore, Roma 2006, p. 40.

⁵²⁷ Id., *L'invisibilità e l'astrazione dei corpi nelle pratiche educative*, in Cunti A. (a cura di), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*, Franco Angeli, Milano 2010, pp. 51-58.

In questa direzione portare a scuola il corpo significa lasciare che esso esprima il suo vitale potenziale educativo, senza censure e forzature per integrare l'apprendimento di saperi ed esperienze tradizionalmente separati: quelli della parola con quelli meno riconosciuti del movimento, del gesto, dello sguardo, dei sensi, per pensare all'«*educazione come teatro del corpo*», detto in altri termini per una «*didattica incorporata*»⁵²⁸.

Per tenere insieme esperienze e saperi, pensieri ed azioni, trovano posto espressioni e orientamenti rivolti alle diverse forme del movimento come ad esempio la psicomotricità, la danza, le tecniche di rilassamento e di utilizzo della voce, il teatro, nonché i molteplici metodi di cura e le tecnologie formative artistiche a mediazione corporea, con l'uso di linguaggi diversi che vanno oltre il linguaggio verbale. Il presupposto fondativo è quella di 'incorporare le conoscenze' e 'liberare l'educazione motoria' affinché la scuola divenga un reale luogo di cura dove il corpo, che la 'abita', non sia solo pensato ma anche agito e valorizzato ovvero fatto vivere nella relazione.

L'obiettivo della pedagogia del corpo è duplice, da un lato favorire lo sviluppo di un corpo che stia bene con se stesso e con gli altri, che aspiri al benessere come traguardo generale e, dall'altra, indicare altre vie pedagogiche e progettuali di intervento dove la ricerca sul corpo si unisca a strategie formative di natura autobiografica di cura, ascolto e narrazione⁵²⁹.

⁵²⁸ Ivi, p. 55.

⁵²⁹ Gamelli I. (a cura di), *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*, Franco Angeli, Milano 2012. Cfr. Iavarone M.L., *Abitare la corporeità. Dimensioni teoriche e buone pratiche di educazione motoria*, Franco Angeli, Milano 2010.

3.3.4 *Pedagogia dello sport*

In campo italiano, oltre alla già citata pedagogia del corpo, esiste un nutrito filone di studi classificati con il nome di *Pedagogia dello Sport*.

Una pedagogia, quella dello sport, con una curvatura speciale verso tutto ciò che si colloca in ambito sportivo; essa si articola principalmente su due fronti: il primo di natura teorica in quanto essa è definita una scienza specialistica interfacciata tra le scienze del movimento umano e le scienze dell'educazione, l'altra è di natura pratica ed è caratterizzata dalla presenza costante ed inseparabile del corpo, del gioco e del movimento per promuovere il benessere delle persone⁵³⁰.

Secondo l'analisi di Emanuele Isidori, uno dei più autorevoli studiosi italiani della materia, questa scienza contemporanea «*da tempo ha messo in discussione i modelli tradizionali di movimento umano, Educazione Fisica e sport centrati sui valori tipici della modernità*» per definirsi scienza pedagogica rivolta allo studio sui significati dello sport in relazione all'educabilità umana⁵³¹. In questo senso, lo sport rappresenta per la pedagogia un fertile terreno di incontro con gli studi culturali e un dinamico osservatorio «*per affrontare alcuni problemi oggi emergenti nella società complessa e che richiedono l'apporto interdisciplinare di molteplici scienze umane*»⁵³².

Su questo sottile confine, la pedagogia dello sport, in bilico tra le Scienze dell'educazione e del movimento umano, ha lo scopo di 'umanizzare la prassi fisico-sportiva'⁵³³ nel promuovere un'educazione ai valori dello sport e favorire processi di adattamento e di integrazione delle nuove generazioni nelle dinamiche sociali e culturali.

⁵³⁰ Il termine Pedagogia dello sport o *Sportpaedagogik* venne utilizzato in Germania per prendere le distanze dalla tradizionale Educazione Fisica che presentava il limite di non possedere 'una Scienza dell'Educazione Fisica' in grado di fornire le cornici teoriche dentro le quali riflettere sulla propria pratica. Cfr. Tinning R., *Pedagogy and human movement*, cit., p. 14; Isidori E., *La pedagogia dello sport*, Carocci editore, Roma 2009.

⁵³¹ Isidori E., *Pedagogia dello sport e culture postmoderne: prospettive per l'inclusione sociale*, in Cunti A., *La rivincita dei corpi*, cit., pp. 122.

⁵³² *Ivi*, p. 124.

⁵³³ Isidori E., *Filosofia dell'educazione sportiva. Dalla teoria alla prassi*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2012, p. 13.

Di conseguenza, diversamente dalla pedagogia del corpo, quella dello sport è integrata nelle scienze che studiano il movimento umano, ossia a livello internazionale essa è riconosciuta come una ‘onnipresente’ branca della chinesologia o *kinesiology* in lingua inglese⁵³⁴.

È utile risalire allo studioso che da molti esperti è stato definito il precursore di tale riconoscimento, Ernst Kiphard, uno dei più autorevoli studiosi europei di psicomotricità, il quale per primo coniò il termine *Motor Pedagogy* o *Educazione attraverso il movimento*⁵³⁵.

Con l’espressione “Educare con il movimento” l’educazione assume al ruolo di scienza che studia gli aspetti formativi e quindi educativi del *movimento umano* dunque una *pedagogia applicata* allo studio del movimento umano o *kinesiology*.

Tornando in Italia, secondo la pedagoga Giovanna Farinelli «*La pedagogia dello sport aiuta a riflettere sul valore educativo dello sport, in particolare su ciò che è possibile apprendere attraverso lo sport piuttosto che sul modo di insegnare lo sport, come talvolta impropriamente viene intesa la pedagogia dello sport*»⁵³⁶.

In conclusione la *mission* della pedagogia dello sport è quella di avviare una riflessione critica sulle valenze sociali, psicologiche e pedagogiche delle pratiche motorie, alla luce di contributi derivanti da una nuova prospettiva, «*che vede nel corpo e nella sua reinterpretazione la possibilità di una nuova ridefinizione dell’uomo umano e dell’educativo come significato connotativo fondante ed inalienabile*»⁵³⁷.

In quest’ottica essa è proposta come scienza specialistica che affronta tutti i problemi educativi inerenti le attività motorie e sportive, sia dal punto di vista teorico che didattico e metodologico e per questo motivo, secondo Isidori, essa assume un ruolo e una valenza fondamentale per la formazione (etica) delle giovani generazioni.

⁵³⁴ Tinning R., *Pedagogy and human movement*, cit., pp. 12-14.

⁵³⁵ Kiphard E.J., *Comment on Adapted Physical Activity and Terminology and Concepts*, in Doll-Tepfer G., Dahms C., Doll B., von Selzam H. (eds.), *Adapted physical activity*, cit., p. 12.

⁵³⁶ G. Farinelli, *La pedagogia dello sport ed educazione della persona*, Morlacchi Editore, Perugia 2005, cit., p. 11.

⁵³⁷ Isidori E., *Pedagogia dello sport e culture postmoderne: prospettive per l’inclusione sociale*, in Cunti A. (a cura di), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell’agire educativo*, cit., pp. 122-133.

Tuttavia, il tema sulla valenza educativa dello sport apre ad un dibattito accademico serrato tra chi sostiene che lo sport sia antidemocratico, elitario e spesso diseducativo⁵³⁸ e chi afferma l'esattamente opposto, come lo studioso Roberto Farnè, ovvero il *setting* pedagogico dello sport lungi dall'essere antitetico alla democrazia ne rappresenta invece una formidabile metafora e chiave di lettura in grado di mostrare «un'identità positiva sul piano dei «Valori alti», attraverso la testimonianza da parte di tanti protagonisti, che nel loro essere sportivi e in alcuni casi nelle loro scelte di vita hanno «dato corpo» a un'idea dello sport di alto profilo sia agonistico che etico[...]»⁵³⁹. Di conseguenza, se il potenziale educativo della pratica sportiva è valido per tutti, questo fa intendere che lo sia, potenzialmente, anche per la persona con disabilità e, per questo motivo, il corpo dal punto di vista pedagogico non può essere ridotto a *körper* anatomico ed il movimento sportivo non può essere ricondotto ad una pratica fisica medico, funzionale o riabilitativa. Lo sguardo pedagogico consente invece di ricomporre l'unità, di ricostituire l'essere corpo *leib*, un corpo che vive ed è vissuto: «[...]sia che si tratti del corpo altrui o del mio corpo, ho un solo modo di conoscere il corpo umano: viverlo, e cioè far mio il dramma che lo attraversa e confondermi con esso»⁵⁴⁰.

Quale ruolo ricopre lo sport per i giovani con disabilità nella scuola?

Una risposta è rintracciabile nelle Linee Guida per le attività di Educazione Fisica, motoria e sportiva nelle Scuole Secondarie di primo e secondo grado del 2009, dove alla voce sport scolastico viene affidato il compito di sviluppare una nuova cultura della pratica fisica, capace di raccogliere la sfida per un più elevato senso civico e aggregativo, di integrazione e socializzazione fra alunni: «[...] Riconosciuto che il profondo senso educativo dello sport sta proprio nel fatto che tutti i partecipanti, con i loro diversi ruoli, rispettano le regole che essi stessi hanno accettato e condiviso [...]»⁵⁴¹.

⁵³⁸ Cfr. Mantegazza R., *Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*, Unicopli, Milano 1999.

⁵³⁹ Farnè R. (a cura di), *Sport e formazione*, Edizioni Angelo Guerini, Milano 2008, p. 19.

⁵⁴⁰ Ponty M., *Fenomenologia della percezione*, Studi Bompiani, Milano 2003, p. 271.

⁵⁴¹ MIUR, *Linee Guida per le attività di Educazione Fisica, motoria e sportiva nelle Scuole Secondarie di Primo e Secondo grado*, Roma 2009.

3.5 MIUR-CIP-CONI: triplice alleanza educativa

Nelle stesse Linee Guida si legge che l'attività sportiva scolastica, come fino ad oggi organizzata, ha corrisposto solo in parte ai risultati attesi sul piano educativo nell'orientare i giovani a vivere la competizione come momento di verifica di se stessi e non come evento finalizzato allo scontro con l'avversario.

Per questo motivo, recita il testo, consapevoli della forte valenza educativa dello sport, la scuola deve creare le condizioni affinché i giovani sviluppino la capacità di vivere correttamente la vittoria ed elaborare la sconfitta in funzione di un miglioramento personale e sociale.

Per rispondere in maniera concreta a queste crescenti emergenze sociali si è generata una triplice 'alleanza educativa' stretta tra: il Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca, il Comitato Olimpico Nazionale Italiano e il Comitato Italiano Paralimpico per gli aspetti di specifico interesse.

Quest'ultimo organismo, all'approvazione della legge 124/15 del 7 agosto 2015, sul riordino della Pubblica Amministrazione, ha ottenuto il riconoscimento formale di «*Ente Pubblico per lo sport praticato da persone disabili, alla stregua del C.O.N.I.,*» mantenendo il ruolo di Confederazione delle Federazioni e Discipline Sportive Paralimpiche, sia a livello centrale che territoriale con il compito di riconoscere qualunque organizzazione sportiva per disabili sul territorio nazionale e di garantire la massima diffusione dell'idea paralimpica.

Questo ente è perciò volto a promuovere il proficuo avviamento alla pratica sportiva delle persone disabili, in stretta collaborazione con il CONI stesso e, relativamente all'attività agonistica, coordina e favorisce la preparazione atletica delle rappresentative paralimpiche delle diverse discipline in vista degli impegni nazionali ed internazionali, soprattutto dei Giochi Paralimpici, estivi ed invernali, che si svolgono circa due settimane dopo i Giochi Olimpici, nelle stesse sedi e strutture utilizzate per le Olimpiadi.

Il CIP promuove con ogni mezzo l'avviamento alla pratica sportiva delle persone disabili, in stretta collaborazione con il CONI stesso⁵⁴².

⁵⁴² <http://www.comitatoparalimpico.it/index.aspx>

Ad esempio, in ambito scolastico il CIP collabora attivamente con il MIUR e il CONI dal punto di vista organizzativo ed economico per la diffusione e la promozione della partecipazione di alunni con disabilità ai Campionati Sportivi Studenteschi e non solo, secondo i protocolli di intesa stipulati tra i *partner*⁵⁴³.

Ai fini dell'oggetto al centro della ricerca, è qui interessante sottolineare alcune delle finalità sottese a questa stretta collaborazione tra il CIP e il MIUR come di seguito illustrato:

- favorire la crescita culturale, civile e sociale degli alunni disabili;
- favorire l'educazione ludico-motoria dei bambini disabili, pre-sportiva e sportiva dei ragazzi e dei giovani in età scolare rispettandone i naturali ritmi di sviluppo e le scelte personali;
- favorire l'Educazione Fisica e sportiva e per disabili attraverso lo svolgimento dello sport in classe e le fasi dei "Campionati studenteschi" loro riservati;
- contribuire ad implementare a livello nazionale una sana e permanente educazione alla pratica sportiva per disabili sin dall'età scolare;
- favorire l'acquisizione dei corretti stili di vita e la diffusione dell'attività motoria, fisica e sportiva tra i giovani disabili per contrastare qualsiasi forma di obesità e sedentarietà;
- potenziare e diversificare le proposte e le occasioni di attività motoria e pratica sportiva per i giovani in base alle attitudini, alle preferenze ed alle capacità individuali;
- promuovere e diffondere la cultura delle pari opportunità favorendo la partecipazione femminile a tutti i livelli di pratica sportiva per disabili;
- promuovere e diffondere una cultura dell'educazione sportiva "*lato sensu*" in grado di sostenere i giovani disabili nella costruzione di un'immagine positiva del proprio sé, accrescere l'autostima e far assumere comportamenti responsabili e significativi rispetto al proprio progetto di vita⁵⁴⁴.

⁵⁴³ Materiale reperibile sul sito: <http://www.giochisportivistudenteschi>. Nello stesso si possono consultare "le categorie di disabilità" e le schede tecniche relative ad ogni disciplina sportiva prevista nel regolamento dei Campionati dei giochi sportivi studenteschi.

⁵⁴⁴ Protocollo d'intesa tra il MIUR e il CIP, *Scuola e Sport*, Roma 2012.

Con questo protocollo d'intesa i due enti, il CIP e il MIUR, si impegnano a promuovere tutte le iniziative motorie in ambito sportivo scolastico fino all'anno scolastico 2015/2016, data in cui tale alleanza potrà essere rinnovata.

A tal fine è interessante portare l'esempio concreto di un progetto che ha investito, anche economicamente, sullo sport scolastico, il bando scuola nazionale "Lo Sport per tutti a scuola".

'*Sport per tutti a scuola*' è un bando scuola finalizzato al sostegno di progetti mirati al pieno coinvolgimento degli alunni con disabilità frequentanti la scuola secondaria di primo e secondo grado nell'attività motoria e sportiva. Esso mira ad incentivare ed implementare, dentro la scuola, la realizzazione di azioni significative destinate ad alunni con disabilità per ampliare le opportunità di apprendimento attraverso il corpo per lo sviluppo armonico globale della persona⁵⁴⁵.

Quest'ultimo in una delle sue più recenti edizioni ha visto protagonista un Istituto della provincia di Bergamo che nell'anno scolastico 2012-13 si è classificato al primo posto con il progetto "Insieme con traSPORTo", che rappresenta un prezioso e concreto esempio di buona pratica fisica motoria finalizzata all'integrazione degli alunni con disabilità come di seguito illustrato.

⁵⁴⁵ Più recentemente con il progetto nazionale '*Sport di Classe*' un'attenzione particolare è riservata agli studenti con disabilità grazie al contributo del CIP, presente con i suoi rappresentanti in tutti gli organismi di gestione delle attività. «*Il fattore di continuità con il piano "La buona scuola" è rappresentato dalla formazione di tutti i docenti coinvolti a cura del MIUR, CONI e CIP*». Invece, l'altra grande novità è rappresentata dall'introduzione del *tutor sportivo* all'interno del centro scolastico, figura che svolgerà un ruolo di supporto a tutte le istituzioni scolastiche, svolgendo un ruolo formativo per l'insegnante titolare della classe che gestirà le due ore di Educazione Fisica nella scuola primaria.

3.5.1. Buone prassi con l'Attività Fisica Adattata

“Insieme con traSPORTo” è un progetto nato nel settembre del 1999 come attività scolastica elaborata da alcuni docenti di Educazione Fisica e di sostegno dell'Istituto Comprensivo di Tavernola Bergamasca, in provincia di Bergamo.

Questa iniziativa è attualmente giunta alla sua sedicesima edizione ed è rivolta alle classi con alunni con disabilità, anche medio-gravi al fine di promuovere reali processi di integrazione attraverso l'attività motoria e sportiva.

Questo a partire dallo studio delle tipologie delle disabilità presenti nelle realtà scolastiche interessate dalle quali procedere per progettare l'attività e l'adattamento di situazioni di giochi o di avviamento allo sport da svolgersi in piccole squadre formate da alunni con e senza disabilità. Il progetto, di forte valenza formativa seppur richiami i principi di una programmazione didattica degli anni Settanta, coinvolge i ragazzi con disabilità nell'interazione con il gruppo classe che lavorano con il proprio compagno in un'attività costruita appositamente per lui e con un lavoro sinergico di rete con altre scuole per consentire agli alunni di vivere un'esperienza coinvolgente, formativa ed orientante nel loro percorso scolastico e di vita come di seguito illustrato.

- Finalità: promuovere l'integrazione e l'inclusione dei soggetti con disabilità con le attività motorie e sportive e l'educazione alla diversità.
- Obiettivi generali: facilitare l'inserimento di alunni disabili nello svolgimento delle attività *curricolari*; sensibilizzare alle problematiche dell'*handicap* mediante interventi di specialisti del settore e lo svolgimento di prove pratiche mirate a sollecitare la maggior partecipazione possibile degli enti territoriali alle problematiche sociali disabilità.
- Obiettivi specifici: superare le limitazioni che rendono difficoltosa l'attività sportiva ad un ragazzo con disabilità, anche medio o grave, in particolare in giochi di squadra; raggiungere una sicurezza nell'ambito dei giochi non codificati attraverso esperienze motorie già acquisite e consolidate; gestire il gruppo classe nelle ore di attività motorie; favorire l'approccio di un numero più elevato di alunni disabili alle attività sportive e promuovere la sensibilizzazione delle famiglie sul tema.

- Obiettivi operativi: divertirsi col gioco ed attraverso il gioco, socializzare con gli altri; interagire nel piccolo gruppo alla ricerca di un risultato comune; essere parte della propria squadra e gareggiare con altre del gruppo classe; verificare la capacità e l'abilità degli alunni attraverso elementi di motricità di base quali siano gli obiettivi minimi di partenza; verificare il grado di sensibilizzazione e di accettazione della diversità negli altri alunni.
- Metodologia adottata: le attività fisiche adattate (*Adapted Physical Activity*) perché stimolano «l'acquisizione di abitudini di vita positive, essenziali per il mantenimento della salute e del benessere personale; l'APA promuove attività finalizzate al movimento inteso come stile di vita [...]; garantisce un'educazione inclusiva nell'ambito scolastico ed infine adatta, modifica, cambia l'Educazione Fisica per renderla appropriata alle persone con disabilità»⁵⁴⁶.
- Tempi: non possono essere stabiliti con esattezza, visto che ogni realtà deve tener conto di numerosi fattori, a partire dalla disponibilità degli alunni disabili, per arrivare alle esigenze di orario, di organico, di strutture idonee allo scopo. L'orientamento generale è rivolto ad almeno un intervento settimanale, da implementare, se necessario, anche gradualmente.
- Strumenti:
 - ✓ la scheda di rilevazione delle competenze dell'alunno disabile;
 - ✓ la programmazione del consiglio di classe;
 - ✓ i giochi ideati appositamente o adattati;
 - ✓ le tutte le attrezzature sportive presenti;
 - ✓ il materiale specifico necessario allo sviluppo dei nuovi giochi;
 - ✓ le questionari di verifica della sensibilizzazione e dell'integrazione;
 - ✓ la registrazione delle reazioni, sensazioni, emozioni degli alunni.

⁵⁴⁶ Grande G., Oberti G., Schillaci B., Filippi O., Facchi R., “*Insieme con traSPORTo*”. *Progetto d'integrazione degli alunni con disabilità attraverso le attività motorie ed educazione alla diversità*, I.C. Tavernola Bergamasca 2008, p. 18. Il materiale informativo non è oggetto di pubblicazione ma è stato fornito direttamente dai docenti coinvolti nel progetto.

- Docenti coinvolti: insegnanti di sostegno, di Educazione Fisica e tutti gli insegnanti del Consiglio di Classe.

- Il progetto e la rete: le scuole che aderiscono ad “Insieme con traSPORTo”.

Le scuole che aderiscono ad “Insieme con traSPORTo” sottoscrivono l’impegno a svilupparne l’attività all’interno del proprio istituto con lo scopo e l’obiettivo di ricercare l’integrazione degli alunni in situazione di handicap attraverso l’attività motoria. Tale progetto dovrebbe essere promosso dagli insegnanti di sostegno i quali dovrebbero coinvolgere gli insegnanti di Scienze Motorie dell’istituto.

Ogni scuola ha la possibilità di organizzare il lavoro come crede, anche in base alla propria organizzazione interna; dal punto di vista burocratico la cosa più importante è che i ragazzi arrivino preparati all’evento finale.

Questo significa che gli obiettivi di sensibilizzazione alle problematiche del compagno con disabilità sono state raggiunte.

“Insieme con traSPORTo” è promosso ed organizzato da una rete di scuole che gravitano nel bacino del lago d’Iseo e che vede come Scuola Polo l’Istituto Comprensivo di Tavernola Bergamasca.

Nel mese di ottobre, quando l’inizio dell’attività scolastica si è stabilizzata, i responsabili della Scuola Polo iniziano a contattare i Dirigenti Scolastici delle scuole che hanno aderito all’iniziativa nel precedente anno scolastico e nello stesso tempo cercano di prendere contatti con nuove scuole per proporre l’attività.

Successivamente è fissata una prima riunione per valutare il numero delle adesione e per concordare le prime operazioni da svolgere per avviare il progetto. A questa riunione sono invitati i dirigenti scolastici e in alternativa, gli insegnanti di sostegno che in ogni Istituto sono referenti del gruppo Handicap o che hanno alunni in possesso dei requisiti per partecipare ai giochi del progetto. Il percorso è coordinato da un gruppo di lavoro formato da: una commissione tecnica formata da tre insegnanti che si occupano di "sistemare" ed aggiornare i giochi in relazione alle indicazioni che arrivano dalle scuole che aderiscono al progetto nonché di predisporre i percorsi di gara per la manifestazione finale.

Inoltre questo passaggio coinvolge diverse figure professionali:

- un insegnante che si occupa della stesura del verbale di ogni riunione, che viene regolarmente inviato ai D.S. delle scuole consorziate in allegato alla convocazione ed all'ordine del giorno della riunione successiva;

- un insegnante che si occupa di mantenere i contatti con gli organi competenti dei problema handicap nella scuola, con i responsabili del C.S.A., con eventuali *sponsor*. Gli stessi insegnanti, inoltre, si occupano di andare ad illustrare alle nuove scuole il Progetto, di preparare e diffondere il materiale informativo, di raccogliere i dati che serviranno per la relazione finale, di produrre il materiale della manifestazione (videocassette, CD ROM) che viene consegnato alle scuole partecipanti, di ordinare gadget, premi e tutto ciò che serve nella già citata manifestazione. La commissione tecnica è a disposizione di tutte le scuole aderenti alla Rete per fornire supporto tecnico ed organizzativo ed ha steso un protocollo ad uso e beneficio degli interessati dove si indicano le procedure da attuare per dare il via al progetto all'interno del proprio istituto. Le riunioni organizzative si svolgono con cadenza di circa quaranta giorni l'una dall'altra coordinate dallo *staff* della Scuola Polo.

- Modalità di verifica delle attività svolte:

- ✓ una commissione tecnica formata da tre insegnanti che si occupano di rivedere i giochi in relazione alle indicazioni che arrivano dalle scuole che aderiscono al progetto nonché di predisporre i percorsi di gara per la manifestazione finale;

- ✓ osservazioni e registrazioni (anche scritte) delle sensazioni ed emozioni degli alunni con handicap; somministrazioni di questionari specifici per rilevare il grado di sensibilizzazione e di integrazione raggiunto dal gruppo classe; osservazioni e registrazione (anche scritte) delle reazioni, sensazioni, emozioni degli altri alunni della classe; degli altri componenti le agenzie educative: docenti, educatori, genitori; rilevazione e registrazione dei progressi nei soggetti disabili sull'autonomia, sul grado di sicurezza. I dati raccolti dai questionari permettono alle scuole di monitorare l'interesse per l'iniziativa da parte dei ragazzi e delle famiglie, di verificare quale messaggio sia passato all'interno delle famiglie riguardo all'integrazione ed infine di esaminare come i normodotati e le loro famiglie sentono la presenza dei ragazzi con disabilità all'interno della scuola.

Inoltre, sarà importante capire in quale misura il progetto è stato condotto nelle scuole che vi hanno aderito di monitorare la percezione che di questa attività hanno avuto i diversamente abili, i normodotati e le loro famiglie⁵⁴⁷.

- I giochi proposti sono i seguenti:

- ✓ corri, segui la voce e centra l'obiettivo;
- ✓ dai tempo al gioco;
- ✓ forza quattro;
- ✓ ginkana in carrozzina;
- ✓ guida palla;
- ✓ raccatta palle, soffia e tappa i buchi;
- ✓ staffetta agilità;
- ✓ svuota campo;
- ✓ svuota campo in carrozzina⁵⁴⁸.

Di seguito sono illustrati due di questi giochi: la staffetta in agilità e la ginkana in carrozzina, si vedano le figure nn. 4 e 5.

⁵⁴⁷ *Ivi*, p. 18 e succ.

⁵⁴⁸ A cura dei docenti Proff. Oberti Guglielmo e Filippi Olivo. Per approfondimenti sulle pratiche delle attività adattate si veda Poletti M., Vicini M., *Disabilità fisica, corri e lancia in carrozzina*, in Eid L., *APA Linee guida per l'Educazione Fisica adattata in ambito scolastico*, cit., p. 49.

PERCORSO STAFFETTA SOPRA SOTTO SALTA CORRI ROTOLA

Regolamento del gioco denominato Staffetta Sopra, Sotto, Salta, Corri e Rotola

Nella staffetta che si propone il ragazzo disabile potrà adeguare la sua velocità come meglio riesce, in quanto non vi sono distinzioni tra il camminare ed il correre.
 Alla squadra si chiede solamente di impiegare il meno possibile a completare tutti e quattro i tragitti tenendo conto delle possibili penalizzazioni.

- Durante il percorso si deve trasportare una pallina che è il testimone e verrà deposta, alla fine del tragitto, nel cesto da cui verrà estratta dal concorrente successivo per prendere il via.
- Ogni volta che si perde la pallina si aggiungerà un secondo di penalizzazione al tempo finale.
- Ogni oggetto toccato, a parte i materassi, darà un secondo di penalità.
- Sui materassi si deve passare non uscendo dai lati lunghi, pena un secondo da aggiungere al tempo finale.
- La classifica finale verrà stilata tenendo conto della somma dei tempi di ogni singola prova, con l'aggiunta della somma delle penalizzazioni

Sequenza del percorso

- passare in equilibrio sull'asse
- passare sotto il tunnel
- passare sopra il materasso
- slalom tra i birilli
- trasportare i cerchi da un cono all'altro
- rotolamento sul materassino
- eseguire la sequenza nei cerchi 2-1

Al ritorno il percorso viene effettuato al contrario

PERCORSO STAFFETTA GINKANA IN CARROZZINA

Regolamento del gioco denominato: Staffetta a Ginkana.

- Tre concorrenti della squadra dovranno effettuare il percorso in modo autonomo, o meglio, dovranno spingersi sulla carrozzina percorrendo tutto il tragitto già stabilito.
- Per i ragazzi disabili che ne avranno bisogno, sarà consentito un aiuto per salire sui materassini.
- Il concorrente che verrà spinto, durante il percorso, effettuerà lo spostamento della pallina o dell'oggetto, solo se è in grado di compierlo, in caso contrario la pallina gli verrà consegnata dal suo compagno.
- Alla partenza le ruote della carrozzina devono essere dietro alla linea di partenza, pena l'assegnazione di due punti di penalizzazione che corrispondono a due secondi da aggiungere al tempo totalizzato dalla staffetta.
- Durante il percorso il guidatore deve camminare e non correre, pena 10 punti di penalizzazione.
- Durante il percorso il trasportato deve tenere in mano una pallina, se questa cade il compagno che spinge dovrà recuperarla e se questa dovesse toccare gli attrezzi sul percorso, saranno assegnati 2 punti di penalizzazione.
- Viene assegnato 1 punto di penalizzazione per ogni oggetto urtato/toccato durante il percorso.
- Il concorrente successivo potrà prendere il via solo quando il primo avrà concluso definitivamente la sua prova, ecc., ecc.
- La staffetta termina quando l'ultimo terminerà il percorso.
- Il punteggio non sarà altro che il tempo realizzato dalla squadra con aggiunti i secondi di penalizzazione accumulati durante tutti i percorsi realizzati dalla squadra.
- Vince la squadra che totalizzerà il punteggio minore

La varianti sotto indicate saranno adottate solo nel caso vi siano elementi disabili in grado di svolgerle, dato che i soggetti per i quali erano state realizzate non partecipano più alla manifestazione.

Sequenza del percorso

1. Passare sopra il materasso
2. trasportare la pallina da un cono all'altro
3. slalom tra due paletti in linea
4. passare nel corridoio
5. slalom tra paletti fuori linea
6. passare nei corridoi con angolo 90°
7. passare sopra il materassino

Al ritorno il percorso viene effettuato al contrario

Figure nn. 4 e 5. Illustrazione di due giochi presenti nel progetto “Insieme con TraSporto” a cura dei Proff. Guglielmo Oberti e Olivo Filippi.

Come esempio è di seguito illustrato il regolamento della staffetta a ginkana indicata nell'immagine rappresentata dalla figura n. 4.

- Strutturazione del percorso a staffetta sopra, sotto, salta, corri e rotola:
 - ✓ tre concorrenti della squadra dovranno effettuare il percorso in modo autonomo, cioè devono spingersi sulla carrozzina percorrendo tutto il tragitto già stabilito e per i ragazzi disabili che ne avranno bisogno, sarà consentito un aiuto per salire sui materassini;
 - ✓ il concorrente che verrà spinto, effettuerà lo spostamento della pallina oppure dell'oggetto, ma solo se è in grado di compierlo, in caso contrario la pallina gli verrà consegnata dal compagno;
 - ✓ alla partenza le ruote della carrozzina devono essere dietro alla linea di partenza, pena l'assegnazione di due punti di penalizzazione che corrispondono a due secondi da aggiungere al tempo totalizzato dalla propria squadra;
 - ✓ durante il percorso il guidatore deve camminare e non correre, pena 10 punti di penalizzazione ed inoltre, durante il percorso il trasportato deve tenere in mano una pallina, se questa cade il compagno che spinge dovrà recuperarla e se questa dovesse toccare gli attrezzi sul percorso, saranno assegnati 2 punti di penalizzazione;
 - ✓ viene assegnato un punto di penalizzazione per ogni oggetto urtato/toccato durante il percorso ed il concorrente successivo potrà prendere il via solo quando il primo avrà concluso definitivamente la sua prova;
 - ✓ la staffetta termina quando l'ultimo terminerà il percorso ed il punteggio non sarà altro che il tempo realizzato dalla squadra con aggiunti i secondi di penalizzazione accumulati durante tutti i percorsi realizzati ed ovviamente vince la squadra che totalizzerà il punteggio minore.

Uno sguardo alla sequenza del percorso: 1. passare sopra il materasso; 2. trasportare la pallina da un cono all'altro; 3. effettuare slalom tra due paletti in linea; 4. passare nel corridoio; 5. effettuare lo slalom tra paletti fuori linea; 6. passare nei corridoi con angolo 90° ed infine per concludere 7. passare sopra il materassino. Al ritorno il percorso viene effettuato al contrario⁵⁴⁹.

⁵⁴⁹ <https://sites.google.com/site/insiemecontrasporto/i-giochi/ginkana-in-carrozzina>

3.6 Educazione Fisica Adattata e Scienze motorie: quale sguardo?

Prima di introdurre la fase sperimentale condotta sul campo, diamo uno sguardo alla letteratura specialistica delle Scienze motorie e sportive sulla pratica dell'*Educazione e/o Attività Fisica Adattata* in campo italiano; quale implementazione e sviluppo rispetto alla matrice culturale originaria statunitense? L'analisi verrà condotta illustrando due principali correnti di pensiero che articolano il panorama scientifico italiano, la prima mette in luce gli sviluppi disciplinari grazie ai contributi teorici, pratici e metodologici offerti dal gruppo di ricerca coordinato dal ricercatore Luca Eid, mentre la seconda riconduce al gruppo di ricerca coordinato dalla studiosa Lucia De Anna che lancia i presupposti per un'attività fisica integrata piuttosto che adattata.

Questi apporti teorici e metodologici insieme agli studi riconosciuti alla ricercatrice Anna Bianco, sull'evoluzione del concetto di *APA* in Italia, delineano lo stato dell'arte e la specificità con la quale l'*Adapted Physical Activity* si è collocata dentro la cornice culturale e sociale italiana. Tuttavia gli elementi di criticità sono numerosi: alcuni studiosi non sembrano condividere l'applicazione di queste metodologie nell'istituzione scolastica del nostro Paese e per diverse ragioni. Una di queste perché ritenute troppo vicine ad una logica riabilitativa, pensata ad *hoc* per il corpo dell'alunno disabile ma allo stesso tempo troppo lontana dalla prospettiva di integrazione ed inclusione, all'avanguardia come quella italiana, che ormai da anni si è lasciata alle spalle 'ambienti meno restrittivi'.

In particolare, il dibattito si accende sulla controversa espressione '*Adattata*' che ieri come oggi (agli albori dell'*APA* nel 1973), continua ad alimentare il dibattito internazionale. Su quest'ultimo aspetto, Claudine Sherrill riteneva, già da allora, che il significato del termine '*Adapted*' fosse causa di confusioni e diffidenze e che a tale eterogeneità di significati conseguissero altrettanti diversi modi di mettere in campo le pratiche in *APA* nei vari Paesi del mondo⁵⁵⁰.

⁵⁵⁰ L'*excursus* storico intorno agli sviluppi dell'*APA* e ai diversi significati attribuiti al termine *Adattata* sono ampiamente ed approfonditamente illustrati nel capitolo primo, in particolare, si vedano le pp. 19-25.

3.6.1 Tesi a favore dell'*Adapted Physical Activity*

Questa difformità di significati e di usi lascia trasparire una mancata condivisione e le sue dirette conseguenze ed anche per questo motivo risulta interessante mettere a fuoco le aspettative italiane rispetto alla questione.

Nel merito, i contributi offerti dal gruppo di ricerca guidato da Eid, promuovono e diffondono i principi e le metodologie dell'*APA*⁵⁵¹ importate in Europa dal belga Jean Claude De Potter, presidente dell'*IFAPA* dal 1987 al 1991, a cui va riconosciuto il merito di aver richiamato l'attenzione degli accademici e degli operatori europei sui temi del movimento in relazione alla disabilità.

È interessante sottolineare che lo sviluppo dell'*APA* in Europa avviene in un periodo storico particolare, che muove i primi passi per garantire (a tutti) il diritto all'uguaglianza e all'equità all'istruzione; in Italia in particolare questo aspetto è testimoniato dall'emanazione della legge 517 del 1977, come già si è già avuto modo di argomentare (si veda ad esempio a p. 172)⁵⁵².

Di conseguenza possiamo affermare che De Potter è lo studioso europeo che più di altri ha fornito le cornici concettuali e le basi metodologiche per la formazione e l'attività di ricerca condotta in Italia ed in particolare per questo gruppo di studio secondo il quale l'*APA* è un moderno campo di conoscenze all'interno delle Scienze motorie, o meglio una «ricerca, teoria e pratica diretta a persone di tutte le età poco considerate dalle scienze sportive generali, con svantaggi di risorse o che mancano della possibilità di accedere a opportunità e diritti»⁵⁵³.

⁵⁵¹ Si ricorda che a livello internazionale l'*Adapted Physical Education* è un campo di attività (insieme a quello sportivo e sanitario) contenuto nell'*APA* e che in Italia, quest'ultimo termine, è generalmente preferito anche se ci si riferisce all'ambito educativo. Invece, si è più volte evidenziato, negli Stati Uniti i numerosi contributi dedicate all'*APE* costituiscono un vasto patrimonio in grado di offrire uno spaccato a sé sulla natura e sulla specificità del tema.

⁵⁵² Cfr. Bianco A. et al., *Insegnare a far vivere le attività fisiche adattate*, Edizioni La Lontra, Busalla 2005. In questo testo trentotto dei migliori specialisti europei sull'*APA* affrontano la tematica riguardante i soggetti con *deficit* o disturbi del comportamento secondo la prospettiva bio-psicosociale;

⁵⁵³ Hutzler Y., *Lo sviluppo dell'Educazione Fisica adattata*, in Eid L. (a cura di), *APA. Linee guida per l'Educazione Fisica adattata in ambito scolastico*, cit., p. 12. Yeshayahu Hutzler promosse l'adozione di una pratica in linea con la prospettiva bio-psico-sociale contenuta nelle linee guida dell'ICF, si veda a tal proposito la tabella n. 1 proposta nel capitolo primo a p. 57.

Nel testo del 2010, curato dallo stesso Eid, *APA. Linee guida per l'Educazione Fisica Adattata in ambito scolastico*, si legge che le finalità dell'*Adapted Physical Activity* e di conseguenza anche dell'*Adapted Physical Education*, sono volte a migliorare le condizioni di salute e a tutelare i diritti e la partecipazione alla pratica di attività motorie e sportive di tutte le persone in difficoltà in sintonia con i principi contenuti nell'ICF. Con questa logica l'APA si inserirebbe coerentemente nella dimensione prospettata dall'O.M.S. nel richiamare l'attenzione sulla relazione tra la salute, il contesto e il funzionamento della persona con disabilità in ottica bio-psico-sociale. Una prospettiva che nel testo è sottolineata e approfondita dal punto di vista concettuale ma anche metodologico e che per tale motivo è utile ed interessante riportare per esplicitare più chiaramente il rapporto tra ICF ed APA:

- dominio funzioni e strutture corporee: sperimentare attraverso l'esercizio fisico, nuove e diverse situazioni motorie dovute ai cambiamenti nelle funzioni corporee (fisiologiche) e nelle strutture corporee (anatomiche).
- dominio attività e partecipazione: non produrre limitazioni nelle attività e restrizioni della partecipazione,
- dominio fattori ambientali: attraverso l'uso di facilitatori (protesi, carrozzine, dispositivi acustici o visivi ecc.) consentire ai disabili di integrarsi nel micro e nel macro sistema; di superare le barriere architettoniche e quelle culturali; di promuovere uno stile di vita attivo, di scegliere liberamente come organizzare il proprio tempo libero ed infine di garantire il diritto alle pari opportunità⁵⁵⁴.

Un'altra importante considerazione, recita lo stesso testo, è che molto spesso la reazione tipica dell'insegnante verso l'alunno con disabilità è quella di esonerarlo dal compito ed escluderlo dalla pratica fisica, invece di 'adattare' i giochi, gli esercizi, le pratiche con l'uso di *test* utili a valutare le condizioni e le capacità di partenza e quindi lo stato di salute dell'alunno.

⁵⁵⁴ *Ivi*, p. 12 e succ. Nel testo sono richiamate le Indicazioni per il *curricolo* del 2007 nel punto in cui è posto in primo piano il riconoscimento delle differenze e quindi l'importanza di comprendere il 'funzionamento' delle persone in dipendenza dell'espressione dei bisogni individuali per migliorare la qualità di vita e per lo sviluppo di competenze. Sull'argomento si rimanda allo studio di Yeshayahu Hutzler che affronta la tematica in tutta la sua complessità, capitolo primo, pp. 68-70.

In questo senso, i componenti del gruppo di ricerca sottolineano diffusamente l'importanza di adattare le attività fisiche in ambito scolastico rivolti a favorire reali processi di integrazione ed inclusione con un «*accomodamento ragionevole*», intenzionale e responsabile a partire dalla situazione personale del disabile per l'acquisizione di competenze personali e di vita⁵⁵⁵.

I contributi offerti da questo testo sono numerosi e varie le tematiche approfondite, tuttavia particolare cura è dedicata alla teoria dell'adattamento, ai suoi aspetti applicativi nell'ambiente educativo della palestra, ossia nelle ore *curricolari* di Educazione Fisica.

In particolare, i contributi offerti da Luca Eid, Anna Bianco, Stefania Cazzoli, e Rosa Anna Rosa consentono di articolare nel dettaglio il significato dell'espressione 'adattare le attività fisiche' col fine di predisporre un *setting* a dimensione di tutti gli alunni, nessuno escluso.

Inoltre, i numerosi richiami al pensiero e alle opere degli studiosi internazionali, Claudine Sherrill e Yeshayahu Hutzler, consentono di rintracciare i riferimenti epistemologici che fanno da sfondo integratore ai contenuti esposti nel testo.

È qui di sicuro interesse ricomporre il quadro metodologico messo a punto dal gruppo di ricerca, secondo le fonti interpellate (come di seguito illustrato), a partire dalla riflessione sulla teoria dell'adattamento in ambito istituzionale ed educativo formale per far fronte a due precise questioni: che cosa significa adattare in Educazione Fisica e che cosa è necessario adattare? Che cosa si intende per *Attività Fisiche Adattata*?

Secondo Eid, s'intende l'Educazione Fisica e sportiva opportunamente modificata in modo tale da valorizzare le capacità di tutti e in particolare di chi si trova in una situazione di *handicap* attraverso criteri generali di flessibilità, semplificazione e mediazione. Secondo Stefania Cazzoli, nello specifico delle Scienze motorie e sportive, l'adattamento può essere di tre tipi: educativo/metodologico, tecnico ed infine strutturale, ossia strutturato a misura di una specifica tipologia di disabilità.

⁵⁵⁵ *Ivi*, p. 42. È interessante il rimando di Rosa Anna Rosa alla 'Convenzione Onu per i diritti delle persone con disabilità' (2007) ratificata in Italia dalla legge n. 18 del 3 marzo 2009, nel sottolineare l'art. 2 che evidenzia l'espressione «*accomodamento ragionevole*».

Inoltre, l'adattamento può essere regolato secondo tre livelli di modificazioni di intensità: minima, moderata ed elevata.

Qui, si parte dal presupposto che ogni attività fisica può essere modificata o adattata, in quest'ottica l'Educazione Fisica e sportiva dovrebbe, quindi, essere organizzata in modo da tener conto delle specifiche necessità dei singoli per rispondere con i necessari e mirati adattamenti applicabili nei diversi ambiti⁵⁵⁶.

Dunque, che cosa è possibile adattare nell'ambito educativo formale?

Secondo la stessa Cazzoli, gli adattamenti possono essere implementati su differenti fronti quali: rispetto al corpo nella sua globalità; allo spazio; al tempo; all'intensità, alla varietà e alla difficoltà delle proposte operative, può inoltre essere sviluppato in gruppi ristretti di lavoro, per esempio stimolando la motivazione e l'acquisizione di regole ed infine, gli adattamenti possono essere graduati con varie e mutevoli intensità⁵⁵⁷.

Ai fini di questa ricerca, è opportuno mettere a fuoco come gli adattamenti descritti dalla ricercatrice siano traducibili in termini operativi, grazie all'apporto dello stesso Eid il quale illustra le azioni didattiche utili per adattare:

- il carico di lavoro: ridurre e selezionare il numero di contenuti che l'alunno deve affrontare in un'unità d'apprendimento;
- il tempo a disposizione: concedere più tempo per completare un esercizio;
- il livello d'assistenza: prevedere un'assistenza suppletiva da parte di un compagno o dell'insegnante di sostegno;
- il messaggio: privilegiare i canali informativi (udito, vista, tatto) che vicariano quelli parzialmente o totalmente mancanti;
- la difficoltà del compito: permettere l'uso di cinture galleggianti durante le lezioni di nuoto;
- le risposte all'alunno: permettere all'alunno di rispondere oralmente anziché praticamente;

⁵⁵⁶ Cazzoli S., *L'attività fisica adattata e l'Educazione Fisica adattata: includere ed integrare i bisogni educativi speciali nella scuola primaria e secondaria*, in Drabeni M., Eid L., *L'attività fisica adattata per i disabili. Prospettive della realtà italiana ed europea*, Edizioni Libreria dello Sport, Milano 2008, pp. 64-65. Sul tema, si veda il contributo di Luca Eid in Bertagna G., *La teoria dell'adattamento*, in Id. (a cura di), *Scuola in movimento*, cit., pp. 167-168.

⁵⁵⁷ *Ivi*, p. 66.

- la verifica: medesima prestazione, stessi strumenti, diverso obiettivo; il materiale didattico: canestri più bassi o palloni sonori.

Infine, potrà essere necessario adattare l'ambiente oppure gli esercizi, le regole e/o particolari misure di sicurezza, per rendere lo spazio della palestra un luogo praticabile in piena sicurezza da tutti, compresi gli alunni con disabilità.

Nel secondo caso adattare l'ambiente può significare ridurre gli spazi oppure modificare l'assetto logistico della palestra, ad esempio: se la rete da tennis costituisce un ostacolo e il compito motorio risulta troppo difficile si può togliere la rete o la si può posizionare ad un'altezza inferiore⁵⁵⁸.

Per Cazzoli l'insieme di queste strategie delinea "la didattica inclusiva dell'Educazione Fisica e delle Scienze motorie e sportive" che è finalizzata all'inclusione dei Bisogni Educativi Speciali dei singoli alunni e in questa direzione le attività motorie, espressione di corporeità, cognitivtà, emozionalità, relazionalità individuali, consentono, ad ogni persona, di «*esprime esplicitamente le personali attitudini (conoscenze, competenze) e difficoltà*»⁵⁵⁹.

Come esempio, la stessa Cazzoli presenta il caso di un alunno che manifesta difficoltà per l'esecuzione del salto in alto la cui riuscita è determinata dalle capacità morfologiche, funzionali, emotive e relazionali; in questo caso sarà necessario adattare la progressione didattica in modo da consentire allo stesso di superare l'ostacolo, a prescindere che sia un alunno con o senza disabilità.

Questi studi offrono numerosi ed interessanti spunti per promuovere nell'azione didattica le opportune strategie ed adattare le attività fisiche dentro il luogo educativo della palestra.

⁵⁵⁸ Bertagna G. (a cura di), *Scuola in movimento*, cit., pp. 167-169.

⁵⁵⁹ Cazzoli S., *Programmazione APA in Educazione Fisica*, in Eid L., Bussetti M. (a cura di), *Attività motoria e sportiva adattata in ambito scolastico*, Atti del Seminario di Studio Scienze Motorie e sportive Varese, 18 Febbraio 2010, p. 53. Numerosi spunti di riflessione sono offerti in questo convegno tenutosi a Varese nel 2010, che mette a fuoco gli elementi che concorrono a delineare come l'APA e l'APE si posizionino all'interno della cornice culturale italiana, http://www.motorfit.it/esperienze/Atti_motoria_sportiva_adattata.pdf

3.6.2 Tesi a sfavore dell'Adapted Physical Education

Un secondo gruppo di studio raccolto sul tema è coordinato dalla studiosa Lucia De Anna, secondo la quale per promuovere ambienti formativi inclusivi con l'attività motoria e sportiva occorre pianificare l'attività secondo i criteri offerti dalla «*Pedagogia speciale come pedagogia dell'integrazione*». In caso contrario, afferma la stessa De Anna, è alto il rischio che l'ambiente di apprendimento della palestra da inclusivo possa al contrario essere vissuto come esclusivo, emarginante e frustrante⁵⁶⁰.

Alla luce di questa considerazione, De Anna stessa avanza una riflessione critica intorno alle cornici concettuali e paradigmatiche a fondamento dell'APA che vengono «*quasi sempre interpretate in chiave riabilitativa e non pedagogica*» e sottolinea l'importanza di porsi questa precisa domanda: «*[...] vogliamo lavorare sulla disabilità o sulla persona?*»⁵⁶¹. Un quesito la cui risposta, secondo la studiosa, evidenzia i limiti e l'incapacità del mondo delle APA di far fronte al mandato pedagogico dell'integrazione e dell'inclusione, in particolar modo in Italia, dove l'*Adapted Physical Activity* è stata fino ad oggi concepita senza tenere conto del vigente modello culturale e istituzionale dell'integrazione totale.

Invece, per De Anna, i temi dell'integrazione e dell'inclusione nei processi di insegnamento-apprendimento nelle Scienze motorie e sportive, devono avvalersi della pedagogia e della didattica speciale per una progettualità che metta al centro (ed integri) tutte le componenti dell'identità della persona, compreso gli aspetti della partecipazione e della socializzazione⁵⁶².

In questa lettura, è opportuno ripensare alle pratiche educative e didattiche legate allo sport ed alla pratica fisica per gli alunni con disabilità.

⁵⁶⁰ De Anna L. (a cura di), *I Processi formativi e l'integrazione nelle scienze motorie*, in Cunti A. (a cura di), *La rivincita dei corpi*, cit., p. 38. Inevitabile richiamare la definizione di pedagogia speciale ad esempio, secondo il pensiero di Franco Larocca: «*una scienza preposta allo studio delle modalità più idonee a vincere le resistenze alla riduzione di asimmetria tra l'essere e il poter-dover essere delle singole personalità in situazione di disagio, sia esso derivante da un deficit fisico, sensoriale o psichico, sia da deprivazione socio-culturale*», cit. in Larocca F., *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, Franco Angeli, Milano 1999, p. 133.

⁵⁶¹ De Anna L. (a cura di), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle Scienze motorie. Ricerca, teorie e prassi*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 146.

⁵⁶² *Ivi*, pp. 147-170.

Infatti, i contributi offerti dalla didattica e dalla pedagogia speciale, come sfondo integratore dei processi di integrazione, consentono al corpo, nella sua globalità e nella sua speciale diversità, di essere il primo *medium* dell'apprendimento e della conoscenza. Su queste considerazioni, le Scienze motorie e sportive possono divenire un importante strumento di integrazione, afferma De Anna, a condizione che esse «*si avvalgono dei principi espressi nell'area pedagogica, con attenzione alla pedagogia e alla didattica, alla pedagogia speciale, alla ricerca educativa*»⁵⁶³. In questa direzione, per attivare processi di integrazione è necessario operare due salti concettuali: il primo rivolgersi alla pratica fisica attraverso le conoscenze di pedagogia e in particolare di pedagogia speciale; il secondo favorire la promozione e l'attivazione di un processo di rielaborazione delle attività motorie e sportive ma «*in funzione di una partecipazione per tutti che conduce, necessariamente, al ridimensionamento delle logiche legate alla sola prospettiva sportiva agonistica della performance motoria*»⁵⁶⁴.

L'invito è quello di avviare un'attenta riflessione pedagogica nel campo delle Scienze motorie, con riferimento a quelle competenze mutate dalle teorie ed esperienze delle Scienze dell'educazione, per portare un contributo rilevante alla formazione dei futuri insegnanti e contestualmente dare un diverso e nuovo impulso alle prassi didattiche ed educative dell'attività fisica e sportiva⁵⁶⁵.

La prospettiva di un'attività fisica integrata piuttosto che adattata è pienamente condivisa da Antonello Mura secondo il quale la 'corrente' dell'*Adapted Physical Activities*, adottata «*in Italia in una certa misura*», non soddisfa dal punto di vista pedagogico le logiche di inclusione che il «modello» italiano persegue da circa un quarantennio. Per Mura non si tratta di adattare le attività alle singole persone, come ipotizzato dall'APA, quanto piuttosto trasformare le attività in modo che tutti e a tutte le età, possano sviluppare le proprie potenzialità.

In questo modo, secondo il ricercatore, lo slogan 'Sport per tutti' può divenire 'lo Sport per ciascuno' ma occorre riscoprire un nuovo orizzonte di senso.

⁵⁶³ Moliterni P., *Didattica e Scienze Motorie. Tra mediatori e integrazione*, cit., pp. 10-11.

⁵⁶⁴ De Anna L., *Progettare e promuovere Attività Motorie e Sportive Integrate nella formazione di persone con disabilità*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 4 (1), 2005, p. 39.

⁵⁶⁵ De Anna L., *Formazione degli insegnanti e disabilità nelle scienze motorie e sportive*, in Milani L., *A corpo libero*, Mondadori Editore, Milano 2010, pp. 125-160.

Un nuovo sguardo con cui rapportarsi alla pratica fisica per disabili, in grado di superare i pregiudizi e gli stereotipi che impediscono di percepire il potenziale educativo dello sport per la persona con disabilità e gli eccessi agonistici e prestativi che troppo spesso caratterizzano l'Educazione Fisica verso una pratica più attenta alla dimensione della cura e dell'ascolto⁵⁶⁶.

Infine lo studioso sottolinea l'importanza di accostarsi a questo tema con uno sguardo pedagogico che consenta di accogliere la sfida educativa posta dalla diversità, per scardinare i modelli consolidati e «*per quanto possa apparire complesso e a taluni persino utopico lo sforzo fatto in Italia per costruire un «modello» che, soprattutto nell'attività amatoriale, ma anche in quella agonistica, «funzioni per tutti», non può che essere la via da perseguire»*⁵⁶⁷.

Per Mura, un orizzonte di senso contenuto nelle teorie costruttiviste, ecologiche ed interazionistiche assunte e interrelate con le logiche di Pedagogia e Didattica speciale può realmente promuovere la progettazione e lo svolgimento di attività motorie e sportive integrate⁵⁶⁸.

Di diversa opinione Alessandro Bortolotti per il quale 'l'educazione motoria adattata' è al pari 'dell'educazione speciale' e lo sport rivolto alla disabilità è preferibile chiamarlo *adatto* piuttosto che *adattato*, per sottolineare che a livello educativo «*[...] ci si debba sforzare per costituire una proposta che funzioni davvero, per esprimere la potenziale universalità delle proposte*». Perciò «*[...] appare evidente che ogni tentativo di inserimento, integrazione o inclusione di soggetti in situazioni speciali (in Educazione Fisica) richieda degli sforzi di aggiustamento»*⁵⁶⁹.

⁵⁶⁶ Mura A., *Attività motoria e sportiva integrata: un traguardo possibile*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 10 (4), 2011, pp. 323-329.

⁵⁶⁷ *Ivi*, p. 325.

⁵⁶⁸ *Ivi*, p. 327; cfr. Id., *Pregiudizi e sfide dell'inclusione: le attività motorie integrate*, in De Anna L. (a cura di), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerca, teorie e prassi*, cit., pp. 111-137.

⁵⁶⁹ Bortolotti A., *Sportivi si cresce gioco e sport nel contesto formativo*, in «Rassegna bibliografica Infanzia Adolescenza», 11 (1), 2011, pp. 26-28.

Capitolo 4 Fase sperimentale

4.1 Progetto della ricerca

Alla luce delle considerazioni fin qui esposte, appare evidente che analizzare la questione dell'Educazione Fisica per alunni con disabilità rimandi e coinvolga il sistema di istruzione e di formazione di una nazione⁵⁷⁰; inoltre parlare di un'educazione che integra significa parlare delle differenze ovvero delle caratteristiche personali di ciascun alunno.

Nel terzo capitolo si è visto come il nostro Paese affronti dal punto di vista normativo e istituzionale queste differenze, quale sia la posizione riguardante i processi di integrazione nelle aule scolastiche e con quale *curriculum* disciplinare si affronti il problema dell'Educazione Fisica e la disabilità.

Inoltre, si è analizzata la letteratura specialistica delle Scienze motorie e sportive sulla pratica dell'*Educazione e/o Attività Fisica Adattata* e, dando voce al pensiero dei più autorevoli studiosi, si è richiamata l'attenzione sulle discordanti opinioni in merito all'uso di questa metodologia nell'ambito dell'istruzione e formazione nazionale.

Ora l'attenzione è indirizzata a verificare sul campo in che modo gli insegnanti di Educazione Fisica riversino nell'azione educativa, nelle palestre scolastiche, le metodologie e le pratiche didattiche attente a favorire processi di integrazione al fine di promuovere il successo formativo dell'alunno.

Alla luce delle rassegne di studi internazionali che validano la metodologia didattica statunitense dell'*Educazione Fisica Adattata (APE)* qual è la posizione degli insegnanti italiani rispetto all'utilizzo di queste pratiche?

Da questo interrogativo prende avvio la fase empirica sperimentale condotta nel contesto educativo formale italiano e precisamente nella Scuola Secondaria di primo grado, in tre classi terze composte da alunni con e senza disabilità durante le lezioni di Educazione Fisica attraverso un'indagine che persegue finalità interpretative basate sullo studio di caso.

⁵⁷⁰ È stato più volte sottolineato che il discorso sull'Educazione fisica e la disabilità investe aspetti di natura pedagogica, educativa, sociale, politica, culturale ed economica e non solo sanitaria.

L'intento è quello di mettere a fuoco la posizione assunta dagli insegnanti coinvolti nella ricerca rispetto alle metodologie in uso nell'*APE*, con particolare riferimento a due autorevoli fonti: lo *standard 10 (Teaching)* contenuto negli *Adapted Physical Education National Standard* statunitensi e la teoria del *continuum* educativo proposta da Martin Block⁵⁷¹.

Il fine non è certo quello di fornire un quadro esaustivo sulla questione ma di avviare una sistematica riflessione pedagogica e didattica sulla validità di questi strumenti per promuovere processi di integrazione scolastica con l'Educazione Fisica. In questo senso i contributi estrapolati dal *Teaching* e dal *continuum* educativo hanno consentito di rilevare sia la difformità delle pratiche didattiche osservate nei diversi contesti, rispetto alle indicazioni metodologiche a fondamento dell'*APE*, che di interpretare le evidenti differenze tra le condotte agite dagli insegnanti coinvolti e le metodologie suggerite da alcuni dei più autorevoli promotori della matrice originaria dell'*Adapted Physical Education*. Tuttavia, ricorda Susanna Mantovani, la ricerca condotta in campo educativo pone dei limiti al ricercatore, in ragione del fatto che le situazioni educative non sono mai semplici ma al contrario complesse e che di conseguenza, ogni interpretazione implica una riduzione, una semplificazione ed un appiattimento dell'oggetto stesso con un'inevitabile perdita di ricchezza dei dati osservativi⁵⁷².

Quindi, la complessità che permea il contesto educativo induce il ricercatore a prestare particolare attenzione ai processi interpretativi dei fatti osservati e dei dati emersi a conclusione della ricerca perché «[...]nessuna conclusione di una ricerca scientifica si può convertire in una norma dell'arte dell'educazione [...] e pertanto le «regole e gli stessi fatti anche quando vengono ricavati non forniscono regole pratiche [...]» a chi opera nelle realtà educative⁵⁷³.

⁵⁷¹ Si vedano, pp. 129 e 147.

⁵⁷² Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998, pp. 11-14.

⁵⁷³ Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione* [1929], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1951, pp. 11-12. Di conseguenza secondo lo statunitense le conoscenze scientifiche in campo educativo costituiscono il presupposto indispensabile per attivare processi riflessivi ma non possono fornire norme valide sempre e applicabili in ogni contesto educativo.

Questa affermazione richiama (inevitabilmente) un'idea di 'educazione come relazione', ovvero di una educazione che implica «una relazione incarnata tra nomi e cognomi, con storie irriducibili, in contesti ambientali e relazionali altrettanto irriducibili sui quali è scorretto ogni processo di uniformità e generalizzazione»⁵⁷⁴. Pertanto, se l'educazione è sempre un evento relazionale situato, concreto e personale, è possibile affermare che la situazione educativa è sempre caratterizzata da variabili processuali che concorrono a trascendere il problema stesso proiettandolo su uno sfondo conoscitivo più ampio intrecciato al vissuto e alla singolarità della persona dell'alunno che 'abita' quel contesto.

Per questi stessi motivi secondo Luigina Mortari, il ricercatore intenzionato ad indagare nell'ambito dell'educazione deve rapportarsi ad esso con la consapevolezza che l'evento educativo è un sistema «[...] dinamico ad elevata complessità costituito da individualità che introducono nella processualità relazionale comportamenti solo in certi casi prevedibili e operazionalizzabili dentro un sapere predefinito [...]»⁵⁷⁵ e che il patrimonio di conoscenze generato dagli studi e dalle ricerche svolte nel campo dell'educazione «non possono risolversi in un sapere tecnicistico»⁵⁷⁶. Di conseguenza, se l'intreccio dei fattori contingenti che concorrono a delineare l'esperienza educativa espone l'insegnante al rischio di un fallimento perenne, nel senso di non riuscire mai a trovare soluzioni definitive di fronte ai problemi posti, lo stesso intreccio non consente al ricercatore di predire e controllare con rigore i fenomeni educativi, né tanto meno di assegnare loro un valore assoluto⁵⁷⁷.

⁵⁷⁴ Bertagna G., *Esigenze culturali e didattiche per un scuola di tutti e di ciascuno*, in Vico G. (a cura di), *Aldo Agazzi. L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica*, cit., p. 155.

⁵⁷⁵ Mortari L., *Ricerca e riflettere la formazione del docente professionista*, Carocci editore, Roma 2012, p. 13.

⁵⁷⁶ *Ivi*, p. 17. Cfr. Percalli A., *Polisemia della nozione di ricerca in pedagogia: nodi problematici in ordine alla valutazione*, in «Nuova Secondaria Ricerca» 6, 2014, p. 66.

⁵⁷⁷ Bertagna G., *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta* in «Rassegna di Pedagogia», LXVIII, 1-4, 2009, p. 20. Cfr. Damiano E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Editrice La Scuola, Brescia 2004, pp. 86-87. L'insegnante non può avere a portata di mano l'esito cercato che acquista significato e senso a condizione che il soggetto in apprendimento riesca a produrlo su se stesso.

Queste considerazioni consentono di sollevare un paio di questioni altrettanto rilevanti, ossia la necessità di collocare la ricerca dentro un preciso quadro epistemologico e la convinzione che la cornice concettuale guidi il ricercatore in un processo conoscitivo volto a ricomporre l'unitarietà della situazione educativa osservata. Nel nostro caso, rivolgere l'attenzione alle metodologie e alle pratiche educative agite nelle palestre scolastiche, fornisce l'occasione per riflettere sulla relazione tra l'educazione, la disabilità e il movimento umano e, contestualmente, approfondire se le strategie didattiche dell'*APE*, validate ormai da anni in molti Paesi del mondo, siano un utile strumento per promuovere (anche in Italia) l'accesso e lo svolgimento alla pratica fisica per i giovani in difficoltà, bambini e ragazzi per i quali, molte volte, l'alternativa all'Educazione Fisica si limita a guardare (dai bordi della palestra) i propri compagni educati con/al movimento. Per questi motivi si è ritenuto interessante approfondire la tematica e dare avvio alla fase sperimentale con un'architettura progettuale di seguito illustrata:

- la prospettiva epistemologica;
- le ipotesi e gli obiettivi;
- l'orientamento metodologico;
- le tecniche di rilevazione;
- la presentazione dei casi: descrizione del contesto e dei protagonisti;
- la lettura e l'analisi dei dati empirici.

4.1.1 Prospettiva epistemologica

Tra le condizioni che consentono ad una conoscenza di assumere lo *status* di conoscenza scientifica vi è quella che il ricercatore espliciti in maniera inequivocabile la prospettiva epistemologica e paradigmatica entro la quale descrivere il percorso che lo ha portato alla produzione di determinate conoscenze. Per questo motivo, fare chiarezza sui presupposti che hanno condotto all'identificazione dell'oggetto della ricerca, alle cornici epistemiche, agli scopi ed anche agli obiettivi sottesi all'intero progetto può consentire di tracciare la 'postura' assunta dal ricercatore⁵⁷⁸.

Solo in tal senso, secondo Mortari, una ricerca è generativa di nuove pratiche, ossia se «*il ricercatore, sapendo risalire ai fondamenti dell'ambiente discorsivo in cui opera, può metterli in discussione*»⁵⁷⁹. In questa direzione, avvalorare la tesi che qui si intende sostenere significa esplicitare le premesse teoriche e lo sfondo epistemologico che hanno sostenuto la fase sperimentale, l'analisi e la riflessione delle esperienze educative osservate⁵⁸⁰.

Nel nostro caso l'indagine conoscitiva è condotta all'interno della palestra scolastica, durante le ore *curricolari* di Educazione Fisica con l'intento di osservare «*persone in carne ed ossa*» educate con lo strumento della pratica fisica e sportiva⁵⁸¹ e quindi, riflettere sugli approcci didattici messi in campo dall'insegnante di Educazione Fisica (con il suo *background* formativo) verso l'alunno affetto da una 'speciale' difficoltà ad eseguire compiti motori.

⁵⁷⁸ Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci editore, Roma 2007, p. 20. Il termine postura viene indicato nella ricerca pedagogica per definire l'atteggiamento epistemico adottato dal ricercatore nei confronti della ricerca e più precisamente secondo Luigina Mortari essa sta ad «*indentificare gli atteggiamenti di ricerca che dovrebbero fare da sfondo ad un rigoroso processo di elaborazione del sapere*».

⁵⁷⁹ *Ibidem*.

⁵⁸⁰ Susanna Mantovani invitata il ricercatore ad esplicitare tutti i ragionamenti che hanno accompagnato il percorso di ricerca col fine di fornire ai lettori tutte le informazioni necessarie a non creare confusioni ed a aprire un dibattito interno alla comunità scientifica. Mantovani S., Gattico E., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998, pp. 18-19.

⁵⁸¹ Cfr. Giunti A., *La Scuola come centro di ricerca*, Editrice La Scuola, Brescia 2010, p. 25.

Un'attività dedicata ad una persona affetta da un *deficit* motorio e/o psichico e/o sensoriale tale da impedire, limitare oppure ostacolare lo svolgimento di una 'normale' o regolare lezione di Educazione Fisica all'interno del contesto istituzionale.

Tuttavia se nello spazio educativo formale la tematica sulla disabilità è comunemente affrontata con i principi della pedagogia speciale, si è qui ritenuto opportuno adottare una prospettiva differente, in grado di tenere conto del dato empirico ma al contempo di trascendere categorizzazioni e classificazioni di chi sia 'speciale o normale' e di chi sia educabile con metodologie didattiche speciali o viceversa normali⁵⁸². In questo senso, pur tenendo conto delle evidenze biologiche, riferite alla disabilità, si è qui inteso andare oltre il dato puramente fenomenologico per cogliere il senso unitario dell'esperienza educativa e portare in superficie il soggettivo dell'educazione ovvero la persona dell'alunno, vero protagonista del processo di insegnamento ed apprendimento.

E' espressa con chiarezza l'intenzione del ricercatore di rifiutare un'idea di diversità ricondotta, in maniera riduttiva, ad una visione naturalizzata dell'uomo e, con altrettanta chiarezza, emerge l'intenzione di recuperare un'idea di educazione che riposizioni la disabilità dentro una norma di educazione generale e valida per tutti e per gli stessi motivi l'indagine è interpretata secondo i principi generali della pedagogia e di un'antropologia fondata sul concetto di persona umana⁵⁸³.

Con questo stesso sguardo si è intessuta una sistematica riflessione pedagogica come presupposto teorico a fondamento dell'impianto progettuale e come chiave interpretativa per l'analisi e la rilettura dei dati empirici emersi a conclusione dell'indagine; in un processo circolare che circoscrive due precise chiavi di lettura: l'educazione e la persona umana.

⁵⁸² Cfr. Feuerstein R., Ranci Y., Rynders J., *Non accettarmi come sono*, BUR, Milano 2011, p. 19.

⁵⁸³ Cfr. Bertagna G. (a cura di), *Scienze della persona perché?* Rubbettino Università, Soveria Mannelli 2006, pp. 29-37.

4.1.2 Ipotesi ed obiettivi

Alla luce di queste premesse sono state formulate tre ipotesi progettuali ritenute essenziali per verificare la tesi che qui si intende sostenere e che per tale motivo hanno finalità esplorative che più confermative.

La prima ipotesi sosteneva che: “La disciplina dell’Educazione Fisica concorra in maniera determinante allo sviluppo integrale della persona dell’alunno con disabilità e che per tale motivo debba essere considerata fondamentale e di pari dignità ad altre discipline (e non accessoria)”. È lecito chiedersi se «[...] *Esiste, al fondo, un’incompatibilità tra conoscere e pensare da una parte, e movimento fisico e corporeità, dall’altra? Tra istituzione scuola da una parte, ed Educazione Fisica e sportiva dall’altra? Che, davvero, dove ci sono le prime non ci sia spazio per la seconda?*»⁵⁸⁴.

La seconda ipotesi avvalorava la tesi che “L’insegnante di Educazione Fisica personalizzi la sua azione educativa-didattica per promuovere, nel miglior modo possibile, il successo formativo di ciascun alunno, nessuno escluso”.

È evidente la necessità che ogni alunno, contraddistinto dalla proprie abilità, e peculiarità sia messo nelle condizioni (migliori) per svolgere in maniera autonoma e in piena sicurezza la pratica dell’Educazione Fisica «*pensata per tutti e per ciascuno*», nel differenziarsi «*progressivamente [...] in base alle attitudini e alle capacità degli allievi [...]*», perché «*ogni persona è a sè*»⁵⁸⁵. In questo senso la personalizzazione del processo educativo è orientata a riconoscere e a valorizzare la «*responsabilità e il protagonismo dello studente, quindi l’atto dell’apprendere*», piuttosto che la «*responsabilità ed il protagonismo dell’insegnante*» e quindi l’atto dell’insegnare⁵⁸⁶.

⁵⁸⁴ Bertagna G. (a cura di), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell’università*, cit., pp. 15-17. Secondo lo studioso, nell’esperienza del pensare il corpo è sempre in tensione interna e relazionale e perciò non è mai scarico o isolato; inoltre il ruolo della scuola non sarebbe quella di istruire (solo) l’intelletto ma la persona nella sua globalità perché la «*persona umana*» si manifesta sempre nella propria unità di corpo, mente e psiche.

⁵⁸⁵ Bertagna G., *Esigenze culturali e didattiche per un scuola di tutti e di ciascuno*, in Vico G. (a cura di), *Aldo Agazzi. L’amore per l’uomo e la teoresi pedagogica*, cit., p. 155.

⁵⁸⁶ *Ivi*, p. 173.

Nel nostro caso, il binomio ‘disabilità ed Educazione Fisica’ pone l’insegnante di fronte al problema di agire con intenzionalità al fine di rendere protagonista del suo apprendimento l’alunno con disabilità e la palestra un luogo accessibile, sicuro, aperto ed accogliente alle diverse (e per questo speciali) caratteristiche di ciascuno. Mettere in campo un’azione didattica personalizzata chiede al professionista di conoscere, scegliere ed adottare diverse strategie metodologiche e didattiche rispettose degli stili di apprendimento di ciascun alunno dentro un determinato contesto educativo.

Nel nostro specifico caso, l’*APE*, può rappresentare un valido strumento didattico ai fini della predisposizione di un *setting* educativo intenzionale mirato a promuovere ed implementare un’Educazione Fisica personalizzata di alta qualità? È significativo che il concetto di ‘Educazione Fisica di alta qualità’ (insieme a quello di persona fisicamente educata), sia ancora oggi al centro del dibattito internazionale e che ad esempio, in ambito europeo, alcune importanti rassegne di studi ricondotte a Bailey, Morley, Hardaman e Green ed anche all’*Associazione Europea di Educazione Fisica (EUPEA)* pongano l’attenzione ai parametri che concorrono a definire quando una lezione è qualitativamente valida. Tra questi troviamo: i tempi riservati alla pratica; l’attenzione dedicata alla stesura del piano *curricolare* rispetto ai quattro domini dell’Educazione Fisica (lo sviluppo fisico, affettivo, cognitivo e sociale); l’orientamento teorico diviso tra il «*development of motor skill*» e il «*movement educational*»⁵⁸⁷; la predisposizione del *setting*; l’utilizzo di spazi ed attrezzature adeguate ed infine, non certamente in ordine di importanza, la promozione di un clima relazionale favorevole agli scambi sociali, connotato dal divertimento e dalla piacevolezza della pratica.

In questo senso ‘fare ginnastica e/o movimento’ non sarebbero presupposti sufficienti a garantire l’insegnamento di un’Educazione Fisica qualitativa per la formazione di una persona (con e senza disabilità) educata fisicamente⁵⁸⁸.

⁵⁸⁷ Weiller Abels K., Bridges J., *Teaching Movement Education Foundations for active lifestyles*, cit., p. 11.

⁵⁸⁸ Negli U.S.A. i concetti di «Educazione Fisica di alta qualità» e di «Educazione Fisica Adattata» sono declinati a livello istituzionale si veda, p. 135.

Per concludere, la terza ed ultima ipotesi esplorativa si basava sull'idea che "Occorra ripensare la formazione degli insegnanti della disciplina al fine di utilizzare, con maggiore consapevolezza, lo sport e la pratica fisica come strumenti di integrazione a favore dell'alunno con disabilità e non; la conoscenza dell'APE può contribuire a ampliare il bagaglio formativo?"

La maggior parte delle ricerche condotte su quest'ultimo punto, hanno evidenziato due aspetti meritevoli di ulteriori approfondimenti: il primo riconosce il ruolo cruciale assunto dall'insegnante rispetto a favorire o, al contrario, a sfavorire processi di integrazione degli alunni con disabilità; il secondo mette a fuoco come questo professionista dell'educazione guardi spesso all'integrazione come un processo desiderabile ma di difficile realizzazione nella pratica didattica⁵⁸⁹.

A partire da queste considerazioni, secondo gli studiosi Andy Smith e Thomas Nigel, l'insegnante di Educazione Fisica molto spesso, corre l'inconsapevole rischio di agire una pratica «che aumenta le disuguaglianze piuttosto che offrire eguali opportunità»⁵⁹⁰.

In conclusione, l'indagine ha inteso osservare se la palestra scolastica sia il luogo privilegiato dell'integrazione e, per questo motivo, gli obiettivi generali della ricerca sono riconducibili alla necessità di conoscere il contesto educativo dove si è svolta l'indagine ed attivare processi di riflessione utili a generare buone pratiche educative⁵⁹¹.

⁵⁸⁹ Cfr. Bertagna G., Xodo C. (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli 2011. Per gli autori le competenze dell'insegnante restano in bilico tra due funzioni: quella di mediatore del patrimonio culturale e quella di promotore attento e responsabile dei cambiamenti che mettono al centro le nuove generazioni. In riferimento alla disciplina si veda, Coates J.K., *Teaching inclusively: are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments?* in «Physical Education and Sport Pedagogy», 17 (4), 2012, pp. 349-365. Cfr. Carraro A., Zocca A., Lanza M., Bertollo M., *Nodi epistemologici nella formazione degli insegnanti di Educazione Fisica*, in «Scuola Italiana Moderna», 17, 2003, pp. 13-18.

⁵⁹⁰ Smith A., Nigel T., *Including pupil with special education needs and disabilities in National Curriculum Physical Education: a brief review*, cit. p. 11. Per ulteriori approfondimenti si veda Nigel T., Smith A., *Disability, Sport and Society: an introduction*, Routledge Usa e Canada 2009, pp. 99-115.

⁵⁹¹ Dewey ricorda che una visione teorica dell'evento educativo è insufficiente ad offrire un quadro reale della situazione perché per arrivare alle «cose come sono» è indispensabile conoscere la realtà in cui queste accadono. Dewey J., *Logica. Teoria dell'indagine* [1938], tr. it., Einaudi Torino 1973-74, vol. II, pp. 381-382.

4.1.3 Orientamento metodologico

Dalle connotazioni di carattere epistemologico esplicitate e precedentemente, illustrate derivano, come logica conseguenza, precise scelte metodologiche che concorrono a definire la posizione del ricercatore ed a alimentare la riflessione pedagogica nel raccogliere l'esperienza educativa nella sua interezza.

Cogliere la complessità situata nel contesto educativo, significa prendere in esame le variegate sfaccettature (implicite ed esplicite), che sono connesse all'oggetto/soggetto al centro di questa indagine, a maggior ragione se si considera che il problema da cui origina la ricerca è reale, sentito e veritiero⁵⁹².

Per questi motivi si è ritenuto di condurre il lavoro su un piano descrittivo-sperimentale e di avvalersi di un orientamento metodologico vicino al «*paradigma ecologico*»⁵⁹³ con l'ausilio di un «*metodo di ricerca indiziario*» e non metodico⁵⁹⁴.

La scelta orientata verso una prospettiva metodologica sensibile ad un approccio olistico, si è avvalsa dell'utilizzo di una metodologia integrata (o mista) di tipo quantitativo, con un'osservazione strutturata e una quantificazione dei dati raccolti e di tipo qualitativo, nel privilegiare la singolarità idiografica espressa nei diversi contesti osservati con l'ausilio di una strategia di ricerca propria dello studio di caso, come meglio specificato in nota⁵⁹⁵.

⁵⁹² Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., pp. 12-13. Il ricercatore deve problematizzare ogni pretesa di verità dei paradigmi di ricerca, ridefinendo continuamente il senso del fare i criteri in base ai quali una ricerca viene considerata valida o di valore; il lavoro del ricercatore non deve produrre semplicemente un incremento di conoscenza (ricerca nomotetica), ma un cambiamento migliorativo nell'ordine esistente (ricerca trasformativa).

⁵⁹³ Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., pp. 32-58. Il paradigma ecologico è basato su una prospettiva naturalistica «*quella che avviene in un setting naturale, ossia nei luoghi e nei modi secondo i quali il fenomeno ordinariamente accade*» e che si caratterizza per il fatto di non codificare in anticipo l'impianto epistemico ma al contrario «*per strutturarlo, invece, secondo una logica evolutiva in base ai dati che emergono da un'analisi esplorativa del contesto*».

⁵⁹⁴ Ivi, p. 147. Il metodo indiziario è pensato come una guida che orienta nel percorso della conoscenza non al pari di una bussola, che indica una strada già segnata e pre-determinata, ma nel supportare il ricercatore a costruire una mappa a partire da un'accurata analisi del contesto.

⁵⁹⁵ Cfr. Mortari L., *Cultura della ricerca pedagogica*, cit., p. 203. Lo studio di caso «è una strategia di ricerca che viene attivata quando s'intende acquisire un'adeguata comprensione di un fenomeno visto nella sua singolarità e originalità [...] una comprensione profonda del fenomeno con la messa a fuoco delle interazioni fra i vari fattori, senza preoccuparsi di produrre delle

Le tecniche di rilevazione e gli strumenti adottati per verificare sul campo le ipotesi esplorative, precedentemente illustrate, si sono avvalse di due particolari modalità di osservazione: di tipo strutturato ed esperienziale, secondo le indicazioni fornite dallo studioso Roberto Trinchero⁵⁹⁶.

Nel primo caso, gli strumenti a supporto dell'osservazione strutturata sono stati due: una griglia e una scheda di osservazione: la prima, la griglia di osservazione è costituita da ventotto *items* o voci descrittive estrapolate dagli *Adapted Physical Education National Standards (APENS)* statunitensi⁵⁹⁷, in particolare dal decimo *standard* o “*Teaching*” mentre la seconda, la scheda di osservazione è composta da sei domande rielaborate a partire dallo studio della teoria del *continuum* educativo richiamata allo statunitense Martin Block. Entrambi le fonti rappresentano i punti di riferimento da cui si è partiti per confrontare ed interpretare le pratiche osservate con le metodologie dell'*APE*. Invece, per quanto concerne l'osservazione di tipo esperienziale, si è redatto un diario di bordo con le relative note di campo; uno strumento a supporto della comprensione e dell'interpretazione dei dati empirici raccolti durante l'indagine sperimentale che è stata condotta nei diversi contesti educativi.

generalizzazioni»; Trinchero R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano p. 82. Nello studio di caso «l'intero processo di ricerca, dalla raccolta dei dati all'analisi degli stessi, è guidato da un'ipotesi di partenza che non è rigida, ma può cambiare ed adattarsi all'evidenza empirica raccolta»; secondo Luigi Cecconi lo studio di caso assume il significato della realtà da cui è determinato che può essere compreso e mediato solo nella situazione e con la mediazione assunta dal ricercatore che «utilizza la propria sensibilità e la propria esperienza per adattare le tecniche alle circostanze, definire l'ampiezza del contesto di riferimento fino a coprirne la sua totalità»; Cecconi L. (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione. Studio di caso e analisi testuale*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 44 ed infine per Robert Yin «[...]Lo studio di caso è adatto all'esame di eventi contemporanei e quando i relativi comportamenti non possono essere manipolati[...]l'elemento caratterizzante lo studio di caso risiede nella sua capacità di trattare una grande varietà di prove, documenti, oggetti, interviste e osservazioni [...]». Yin R.K., *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, 2003, tr. it., Armando Editore, Roma 2005, p. 40.

⁵⁹⁶ Trinchero R., *I metodi della ricerca educativa*, cit., pp. 113-120.

⁵⁹⁷ Gli APENS sono stati adottati con due finalità: la prima, per definire e mantenere un corpo di conoscenze basato sulle pratiche dell'*Educazione Fisica Adattata* mentre la seconda, per certificare le competenze dell'aspirante professionista in *APE (Certification Adapted Physical Education)*.

Ora è opportuno illustrare i passaggi con i quali si è giunti alla formulazione degli strumenti di indagine e puntualizzare in che modo i due riferimenti teorici, precedentemente citati, sono stati utilizzati per una rielaborazione critica dei dati empirici emersi nei contesti osservati. Per questo motivo è utile ed interessante presentare un sintetico quadro degli *APENS* statunitensi, articolati in quindici campi di conoscenza caratterizzati da contenuti teorici, pratici ed anche etici.

Primo standard: "Human Development".

The foundation of proposed goals and activities for individuals with disabilities is grounded in a basic understanding of human development and its applications to those with various needs. For the adapted physical education teacher, this implies familiarity with theories and practices related to human development. The emphasis within this standard focuses on knowledge and skills helpful in providing quality APE programs. This information is covered in required *courses* within the Physical Education major: a) motor development; b) methods of Physical Education.

Secondo standard: "Motor Behavior".

Teaching individuals with disabilities requires some knowledge of how individuals develop. In the case of APE teachers, it means having knowledge of typical physical and motor development as well as understanding the influence of developmental delays on these processes. It also means understanding how individuals learn motor skills and apply principles of motor learning during the planning and teaching of physical education to students with disabilities. This information is covered in required *courses* within the *Physical Education major*: a) motor development; b) motor learning; c) methods of Physical Education.

Terzo standard: "Exercise Science".

As an adapted physical educator, you must understand that modifications to the scientific principles of exercise and the application of these principles may be needed when teaching individuals with disabilities to ensure that all children with disabilities enjoy similar benefits of exercise. While there is a wealth of information in the foundational sciences, the focus of this standard will be on the principles that address the physiological and biomechanical applications encountered when working with diverse populations. This information is covered in required courses within the Physical Education major: a) exercise physiology⁵⁹⁸.

⁵⁹⁸ I primi tre campi di conoscenza costituiscono le basi scientifiche fondamentali dell'impianto degli *Apens*, in particolare il primo *standard*, prende in esame lo studio dello sviluppo umano dal punto di vista biologico e psicologico, il secondo, richiama l'attenzione sul comportamento motorio inteso come la possibilità di eseguire una serie di abilità o competenze motorie (*skill*) in un contesto specifico, infine il terzo *standard* entra nel merito del studio del movimento umano, ossia della *kinesiologia*. Cfr. Carraro A., Lanza M., *Insegnare/apprendere in Educazione Fisica*, cit., pp. 111-117.

Quarto standard: "Measurement And Evaluation".

This is one of the foundation standards underscoring the background an adapted physical educator should have in order to comply with the mandates of legislation and meet the needs of students. Understanding the measurement of motor performance, is based on a good grasp of motor development and the acquisition of motor skills standards. This information is covered in required *courses* within the Physical Education major: a) tests and measurements in Physical Education.

Quinto standard: "History And Philosophy".

This standard traces facts regarding legal and philosophical factors involved in current day practices in adapted physical education. This information is important to understand the changing contribution that physical education can make in their lives. Major components of each law that related to education and physical activity are emphasized.

Sesto standard: "Unique Attributes Of Learners".

This standard refers to information based on the disability areas identified in the Individuals with Disabilities Education Act found within school age population. Material is categorically organized in order to present the information in a systematic matter. This organization is not intended to advocate a categorical approach to teaching children with disabilities.

Settimo standard: "Curriculum Theory And Development".

As you are planning to teach physical education to students with disabilities, you should recognize that certain Curriculum Theory and Development concepts, such as selecting goals based on relevant and appropriate assessments, must be understood by APE teachers.

Ottavo standard: "Assessment".

This standard addresses the process of assessment, one that is commonly taught as part of the basic measurement and evaluation course in a physical education degree curriculum. Assessment goes beyond data gathering to include measurements for the purpose of making decisions about special services and program components for individuals with disabilities. This information is covered in required courses within the Physical Education major: a) tests and measurements in PE

Nono standard: "Instructional Design And Planning"

Design and planning must be developed before an APE teacher can provide services to meet legal mandates, educational goals and most importantly the unique needs of individuals with disabilities. Many of the principles addressed earlier in human development, motor behavior, exercise science and curriculum theory and development are applied to this standard in order to successfully design and plan programs of physical education. This information is covered in required *courses* within the Physical Education major: a) methods of Physical Education⁵⁹⁹.

⁵⁹⁹ Cfr. Lund J., Tannehill D., *Standards-Based Physical Education Curriculum Development*, cit., cap. 2, pp. 29-38.

Decimo standard: "Teaching".

A major part of any APE position is teaching. In this standard many of the principles addressed earlier in such standard areas as human development, motor behavior, and exercise science, are applied to this standard in order to effectively provide quality physical education to individuals with disabilities: a) practicum in physical activities with school age population of children with special needs. This practicum must be a minimum of sixty (60) contact hours; b) complete a minimum of two (2) assessment reports in Adapted Physical Education; c) provide PE instruction to a minimum of five (5) individuals each with a different disability.

Undicesimo standard: "Consultation And Staff Development".

More students with disabilities are included in GPE, teachers will provide more consultation and staff development activities for colleagues. This will require sensitivity and excellent communication skills. The dynamics of interdisciplinary cooperation in the consultation process requires knowledge of several consultative models.

Dodicesimo standard: "Student And Program Evaluation".

program evaluation is a process of which student assessment is only a part. It involves evaluation of the entire range of educational services. Few physical educators are formally trained for program evaluation, as national standards for programs have only recently become available. Therefore, any program evaluation that has been conducted is typically specific to the school or district, or limited to a small range of parameters such as number of students scoring at a certain level of a physical fitness test.

Tredicesimo standard: "Continuing Education".

The goal of this standard is to focus on APE teachers remaining current in their field. A variety of opportunities for professional development are available. Course work at a local college or university is just one avenue. APE teachers can take advantage of workshops, seminars and presentations at conferences, conventions or in service training.

Quattordicesimo standard: "Ethics".

A fundamental premise of the APENS Project is that those who seek and meet the standards to be certified as adapted physical educators will strive at all times to adhere to the highest of ethical standards in providing programs and services for children and youth with disabilities.

Quindicesimo standard: "Communication".

In recent years, the role of the professional in APE has evolved from being a direct service provider to include communicating with families and other professionals in order to enhance program instruction for individuals with disabilities. This standard includes information regarding the APE teacher effectively communicating with families and other professionals using a team approach in order to enhance service delivery to individuals with disabilities»⁶⁰⁰.

⁶⁰⁰ Kelly L.E., *Adapted Physical Education Standards*, cit., pp. viii-x.

Come si evince da questo sintetico quadro riassuntivo, le basi fondamentali dell'*APE* coinvolgono tematiche che investono campi di conoscenza molto vasti di natura teorica, pratica ed anche etica e, per questo motivo, appare di difficile realizzazione praticare un intervento di *Educazione Fisica Adattata* senza conoscere in maniera approfondita la matrice originaria degli *APENS*.

Infatti, è utile sottolineare che la missione degli *APENS* è quella di promuovere degli *standard* nazionali dell'Educazione Fisica Adattata in funzione dell'esame nazionale di Certificazione della professione in *APE*, istituito in risposta ai diversi mandati federali emanati sul tema. Tra questi è il caso di evidenziare: l'*Education of all Handicapped Children Act of 1975* (P.L. 94-142), che designò l'ingresso dei bambini e ragazzi con disabilità nelle scuole (ma non necessariamente nelle stesse classi comuni); l'*Americans with Disabilities Act* (P.L. 101-336), che vietò la discriminazione delle persone con disabilità nei settori pubblici e privati ed infine l'*Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)* del 1997 e della più recente disposizione del 2004, che spostarono l'attenzione sul processo di apprendimento dell'alunno con disabilità e stabilirono che l'Educazione Fisica fosse un servizio indispensabile per promuovere la sua formazione.

Di conseguenza gli *APENS* originano allo scopo di assicurarsi che l'esperto in *APE* conosca e implementi la pratica fisica secondo i principi vigenti nelle disposizioni normative e, su questo aspetto, è di sicuro interesse lo *standard* sei che esplora i problemi specifici dell'apprendimento, sottolineando che (all'interno della popolazione in età scolastica) ogni individuo con disabilità presenta delle caratteristiche di apprendimento uniche e personali riconducibili alle diverse aree di disabilità individuate nella normativa del 2004. Tuttavia se quest'ultime concorrano a definire in maniera categoriale e sistematica il materiale di studio, è altresì precisato che 'l'organizzazione categoriale delle conoscenze' non è destinato a sostenere un 'approccio di insegnamento categoriale', in quanto tutti i bambini dovrebbero ricevere un'attenzione speciale per promuovere lo sviluppo e per l'apprendimento motorio individuale⁶⁰¹.

⁶⁰¹ Tra le aree della disabilità contenute nell'*Education Act* troviamo: l'autismo; la cecità; la sordità o alcuni problemi di udito; la disabilità intellettiva, le disabilità multiple, le menomazioni ortopediche, i gravi disturbi emotivi e le diverse difficoltà di apprendimento, si veda, p. 55.

Un altro campo di conoscenza che costituisce una premessa fondamentale per comprendere la natura degli *Apens* è il quattordicesimo *standard* nel puntualizzare che gli educatori fisici si devono adoperare per ‘fornire programmi e servizi a bambini e giovani con disabilità’ adottando un comportamento etico. Questo *standard* è stato sviluppato appositamente per garantire che gli specialisti in *APE* comprendano (a fondo) non solo l’importanza di favorire pratiche fisiche sane ma anche di agire eticamente e deontologicamente.

Diversamente, lo *standard* dieci o “*Teaching*” evidenzia ed approfondisce lo studio sui processi di insegnamento, un settore di conoscenze che occupa una parte rilevante negli *APENS*, sia perché richiama molti dei principi affrontati negli altri campi di conoscenza (tra i quali ad esempio troviamo lo sviluppo umano ed l’apprendimento motorio), sia perché articola l’*iter* di tirocinio necessario a verificare sul campo le conoscenze dei futuri specialisti di *Educazione Fisica Adattata* statunitensi. Nello stesso campo di conoscenza sono prese in esame le diverse modalità con cui condurre e pianificare una lezione, ad esempio come modificare le strategie didattiche, quali tipi di *feedback* fornire, come modulare il proprio comportamento e quello dell’alunno per rispondere alla situazione educativa ed incentivare l’alunno stesso ad una partecipazione più attiva e propositiva in Educazione Fisica⁶⁰².

Per questi motivi si è ritenuto di avvalersi dell’area di conoscenza dello *standard* dieci (*Teaching*), sia come modello per la costituzione dei descrittori costitutivi della griglia di osservazione, che come criterio di osservazione per operare un confronto tra le pratiche agite dagli insegnanti italiani coinvolti nella fase sperimentale e le pratiche educative contenute nello *standard* in oggetto⁶⁰³.

Di conseguenza è inevitabile far notare la complessa strutturazione di questo *standard* che prevede cinque livelli principali articolati in sottolivelli (contrassegnati da un codice numero identificativo), composti a loro volta da numerosi *items* che concorrono a descrivere le azioni didattiche indispensabili all’esperto in *APE* per valutare il proprio operato. (Si veda la tabella n. 6).

⁶⁰² Cfr. *Appendices EUSAPA, functional Map-Adapted Physical Education*, pp. 95-97. Allegate al presente elaborato.

⁶⁰³ *Ivi*, p. x.

Lo schema proposto illustra l'organizzazione di uno dei cinque livelli che compongono il *Teaching* e precisamente il secondo.

		I cinque livelli del <i>Teaching</i>				
		1° Livello	2° Livello	3° Livello	4° Livello	5° Livello
<i>Standard</i> 10	Nome dello Standard: <i>Teaching</i>	Stili e metodologie di insegnamento	Processi di insegnamento e apprendimento	Conoscenze dell' <i>APE</i>	Applicazioni dell' <i>APE</i>	
	Il Livello 2° è composto da tre AREE					
	Area 1 (Il codice identificativo: 10.01.01.01) Comprendere l'efficacia di utilizzare uno specifico stile insegnamento per promuovere l'apprendimento degli individui con disabilità in <i>GPE</i>					
	Area 2 Comprendere l'efficacia di utilizzare diversificate strategie didattiche per promuovere l'apprendimento degli individui con disabilità in <i>GPE</i>					
	Area 3 Comprendere se lo stile di insegnamento implementato è rispondente al contesto e alla situazione educativa della classe in cui è inserito l'alunno con disabilità					
	Ogni area è costituita da più <i>ITEMS</i>					
	Area 1	Area 2	Area 3			
	Usare un linguaggio semplice e conciso; usare segnali verbali adeguati e una comunicazione adatta e comprensibile per l'alunno; utilizzare segnali sonori per l'esibizione di compiti motori, in particolar modo se si è di fronte ad alunni con problemi di vista.	Assicurarsi l'attenzione degli studenti prima di dimostrare un esercizio; eseguire dimostrazioni in un ambiente che riduca al minimo le distrazioni; eseguire dimostrazioni con segnali verbali per massimizzare l' <i>input</i> sensoriale di ingresso; eseguire la dimostrazione in una posizione che permetta all'individuo di ricevere le migliori informazioni in ingresso per gli individui che presentano problemi di udito.	Organizzare la classe in modo che gli individui con disabilità possano eseguire in autonomia l'attività didattica; organizzare la classe con ruoli e compiti ben precisi; pianificare l'attività affinché tutti gli alunni possano trarre il massimo beneficio dalla pratica stessa rispetto agli obiettivi didattici; organizzare ambienti di lavoro in ordine agli spazi, alle procedure, alla <i>routine</i> e ai tempi proposti, in particolare con particolare attenzione per chi soffre di cecità, ritardo mentale e autismo; implementare una attività varia e flessibile.			

Tabella n. 6. Fonte rielaborata: *standard 10 "Teaching"*, in Kelly L.E., *Adapted Physical Education Standards*, cit., pp. 120-131.

Nella tabella n. 7 è di seguito presentata la griglia di osservazione utilizzata sul campo che è articolata in ventotto *items* estrapolati da tutti e cinque livelli del *Teaching*, ed in particolare dal terzo e dal quinto.

4.1.4 Griglia di osservazione

Numero di riferimento <i>Apens</i>	Azioni da osservare
10.01.01.02	L'insegnante si assicura l'attenzione dell'alunno con disabilità con un comando o con altri mezzi prima di dimostrare l'esercizio e/o il gioco?
10.01.01.02	L'insegnante segue la dimostrazione dell'esercizio supportato da segnali verbali per massimizzare l'ingresso di informazioni sensoriali?
10.01.03.02	L'insegnante organizza la lezione (o parte di essa), in modo che l'alunno con disabilità possa completare in modo autonomo i compiti assegnati al gruppo classe?
10.01.03.01	L'insegnante struttura la lezione secondo diversi livelli di obiettivo per ogni abilità motoria interessata in modo che tutti gli alunni possano raggiungere livelli personali di successo nella pratica?
10.01.03.02	L'insegnante dispone la classe in modo che gli alunni con disabilità possano eseguire individualmente e in massima sicurezza, gli esercizi assegnati?
10.01.03.02	L'insegnante progetta le attività in classe strutturando giochi e/o esercizi a circuito in stazioni di lavoro o in piccoli gruppi, a coppie alunni con e senza disabilità?
10.01.04.01	L'insegnante presenta un progetto individualizzato o una lezione personalizzata per l'alunno con disabilità inserito in <i>GPE</i> ?
10.01.04.03	L'insegnante fornisce le istruzioni e il <i>feedback</i> all'alunno con disabilità in modo individuale e lo guida nello svolgimento del compito?
10.01.04.02	L'insegnante seleziona e utilizza metodi di registrazione come l'auto-registrazione, l'uso di grafici oppure realizza filmati?
10.01.06.01	L'insegnante propone attività che forniscono un <i>feedback</i> dei risultati immediato sull'esecuzione del compito? (ad esempio segnali sonori o visivi).
10.01.06.03	L'insegnante usa la lode e i <i>feedback</i> per promuovere metodi alternativi di completamento dell'esercizio e per rinforzare l'acquisizione di specifiche abilità?
10.01.07.01	L'insegnante utilizza i giochi e le attività di gruppo per promuovere l'apprendimento e lo sviluppo cooperativo?
10.04.05.03	L'insegnante utilizza gli obiettivi <i>curricolari</i> per motivare l'alunno a partecipare all'attività di classe in <i>GPE</i> ?
10.02.01.01	L'insegnante presenta la lezione in modo significativo utilizzando la lavagna, dei fogli elettronici o altro materiale?
01.01.07.01	L'insegnante utilizza dispositivi adattati a misura dell'alunno con disabilità predisposti specificatamente per l'ora in <i>GPE</i> ?
10.02.06.01	L'insegnante pianifica frequenti pause di riposo e alterna nella lezione, attività di alta e bassa intensità?
10.01.02.02	L'insegnante seleziona uno o più alunni <i>peer tutor</i> , individuati per le adeguate capacità di comunicazione e di abilità sociale o per abilità motorie?
10.04.03.01	In presenza con l'insegnante di Educazione Fisica collaborano gli assistenti alla persona e/o il personale specializzato?
10.04.03.01	L'insegnante propone momenti di gioco cooperativo per favorire l'interazione sociale e la fiducia tra gli alunni con e senza disabilità?

10.01.07.01	L'insegnante utilizza il gruppo classe come 'elemento' aggregante?
10.05.05.02	Qual è il tempo di permanenza dell'alunno in palestra?
10.02.01.01	L'insegnante si avvale del supporto degli alunni per dimostrare spunti didattici all'alunno disabile se non ha compreso il compito?
10.02.01.01	L'insegnante struttura l'esercizio in modo gerarchico dal più semplice al più complesso in modo da soddisfare le esigenze specifiche dell'alunno con disabilità?
10.01.07.01	L'insegnante utilizza dispositivi adattati e /o tecniche di insegnamento alternative per apportare modifiche immediate durante la lezione?
10.03.03.01	L'insegnante identifica la mancanza di motivazione a svolgere i compiti assegnati ed interviene con opportune strategie?
10.05.04.01	L'insegnante presenta l'esercizio completo in ogni sua parte prima di tornare indietro nella spiegazione o soffermarsi su un specifico aspetto?
10.05.05.01	L'insegnante identifica una varietà di rinforzi sociali quali ad esempio il sorriso, il 'batti cinque', lo stringersi la mano, toccare la spalla o altro?
10.07.01.01	L'insegnante promuove competenze sociali nel responsabilizzare l'alunno all'autocontrollo, al coinvolgimento propositivo nell'attività fisica?

Tabella n. 7. La griglia di osservazione.

4.1.5 Scheda di osservazione

Per quanto riguarda la costruzione del secondo strumento di rilevazione, la scheda di osservazione, ci si è avvalsi del contributo bibliografico statunitense dello studioso Martin Block con la teoria del *continuum* educativo⁶⁰⁴.

Si è scelto questo autore perché è riconosciuto uno tra gli studiosi più autorevoli sul tema dell'*Educazione Fisica Adatta* e dell'Educazione Fisica e perché la teoria del *continuum* educativo, più di altre, si presta ad essere sperimentata nel contesto educativo formale italiano che già da anni, a livello normativo, ha optato per un approccio unidirezionale dell'integrazione, come si è già ampiamente discusso.

In questo senso, lo studio della teoria del *continuum* educativo in Educazione Fisica consente di affrontare la tematica a 360 gradi, nel raccogliere tutti gli elementi utili a mettere in rilievo come le metodologie dell'*APE* favoriscano l'integrazione degli alunni con disabilità nelle regolari (o generali) lezioni di Educazione Fisica: *General o Regular Physical Education*.

Le pratiche redatte da Martin Block, documentate ed illustrate nel testo *A teachers' Guide to Including Students with Disabilities in General Physical Education*, oltre a fornire precise indicazioni intorno all'attività didattica da svolgere in palestra, accompagnano l'insegnante in un percorso auto valutativo per innescare processi riflessivi indispensabili ad acquisire una maggiore consapevolezza sugli stili e sulle metodologie adottate verso gli alunni con disabilità. A sostegno di questa considerazione, alcuni spunti offerti dall'autore hanno consentito di mettere a fuoco l'importanza che assumono i sistemi di relazione (costituiti dall'insegnante di classe, di sostegno, dagli alunni con e senza disabilità e da tutti coloro che in qualche misura sono coinvolti nel processo di insegnamento e apprendimento), per il raggiungimento del successo formativo.

Quindi il secondo strumento di osservazione genera da questa premessa teorica e in maniera complementare alla griglia di osservazione si articola in sei domande come di seguito illustrato.

⁶⁰⁴ Block M., *A teachers' Guide to Including Students with Disabilities in General Physical Education*, cit., in particolare i capp. 4, 6 e 7.

Le sei domande che costituiscono la scheda di osservazione sono le seguenti:

1. *Qual è l'impianto metodologico implementato dall'insegnante?*

- ✓ *General Physical Education (GPE) senza supporto.*
- ✓ *GPE con supporto.*
- ✓ *APE in GPE.*

2. *Gli adattamenti metodologici afferiscono al modello bio-meccanico, ecologico o di altro tipo?*

- ✓ *Bio meccanico.*
- ✓ *Ecologico.*
- ✓ *Di altro tipo.*

3. *L'insegnante come reagisce di fronte all'evidente difficoltà dell'alunno/a con disabilità di eseguire un compito?*

- ✓ *Adatta l'esercizio.*
- ✓ *Semplifica l'esercizio.*
- ✓ *Lascia libera interpretazione nell'esecuzione del compito.*

4. *L'insegnante in che modo struttura prevalentemente la lezione?*

- ✓ *In grande/piccolo gruppo.*
- ✓ *A coppie.*
- ✓ *One to one (alunno/adulto).*

5. *Di fronte ad evidenti difficoltà dell'alunno con disabilità di svolgere un compito chi interviene prioritariamente?*

- ✓ *L'insegnante di classe.*
- ✓ *L'insegnante di sostegno/educatore.*
- ✓ *Un compagno/a di classe.*

6. *Quando l'alunno si sente in difficoltà ad affrontare un compito a chi si rivolge prevalentemente?*

- ✓ *All'insegnante di classe.*
- ✓ *All'insegnante di sostegno/educatore.*
- ✓ *Ad un compagno/a di classe.*

4.1.6 Presentazione dei casi

L'indagine conoscitiva condotta nell'istituzione formale si è svolta in Lombardia e precisamente in provincia di Bergamo; per l'individuazione della composizione del campione ci si è avvalsi del criterio geografico individuando tre Istituti di Scuola Secondaria di Primo grado dislocati in tre aree differenti del territorio come si evince dalla figura n.5.

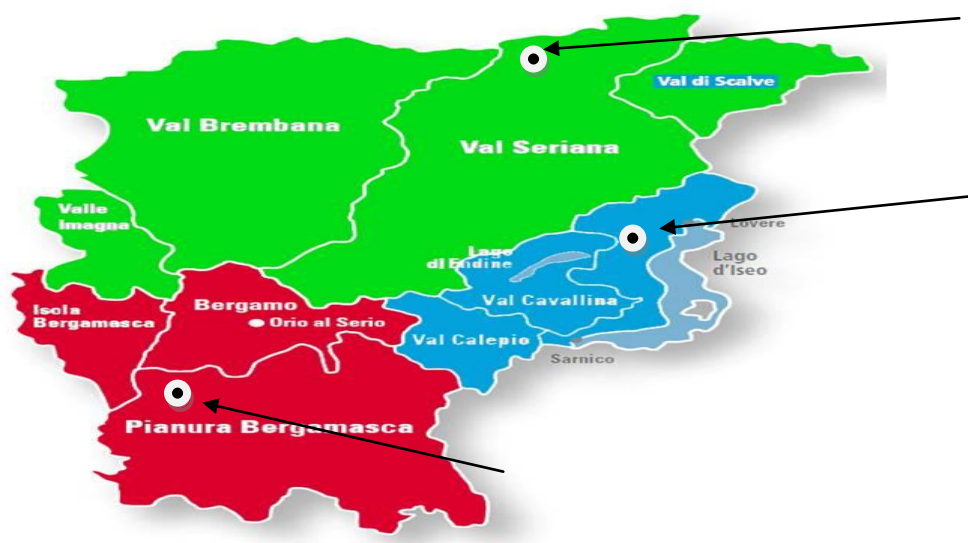


Figura n. 5. Cartina della provincia di Bergamo: aree geografiche coinvolte nella ricerca.

L'osservazione sul campo si è svolta rispettivamente in tre classi terze e in un arco temporale che va da ottobre a dicembre 2013, durante le lezioni di Educazione Fisica della durata di due ore ciascuna, per un numero di sei incontri per ogni singolo Istituto scolastico e quindi le sessioni di osservazione hanno totalizzato un numero di ore complessive pari a trentasei⁶⁰⁵.

⁶⁰⁵ Di seguito sono illustrate le tappe organizzative della fase sperimentale: 1 *Step*: invio di una *email* ai Dirigenti scolastici degli Istituti individuati per richiedere un colloquio introduttivo per illustrare il disegno della ricerca; 2 *Step*: incontro con i referenti/coordinatori del "sostegno" dei rispettivi Istituti; 3 *Step*: incontro con i docenti di Educazione Fisica dei rispettivi Istituti per illustrare nel dettaglio il progetto della ricerca e concordare le date della presenza a lezione; 4 *Step*: formalizzare la richiesta di autorizzazione ad assistere alle lezioni oggetto di interesse insieme alla possibilità di video filmarle (richiesta negata); 5 *Step*: attivazione dell'*iter* burocratico di tirocinio per le opportune tutele assicurative; 6 *Step*: ottobre-dicembre 2013 avvio della ricerca sul campo.

Si è già detto che tra gli obiettivi della ricerca vi è quello di conoscere a fondo la realtà e quindi il contesto dove si è operata l'indagine, per tale motivo si è ritenuto interessante ed utile presentare per ogni Istituto coinvolto il Piano dell'Offerta Formativa⁶⁰⁶ ed il Piano di lavoro dei rispettivi insegnanti di Educazione Fisica⁶⁰⁷. La lettura di questi documenti permette di confrontare le diverse pratiche educative osservate con i presupposti istituzionali formalizzati da ciascun Istituto ed inoltre consente di verificare la presenza, o al contrario l'assenza, di progetti scolastici e/o extrascolastici mirati al binomio disabilità-attività fisico/sportiva. È doveroso precisare che in accordo con i rispettivi Dirigenti Scolastici, nel rispetto della *privacy* e dell'anonimato degli attori coinvolti nella ricerca gli Istituti sono contrassegnati secondo la seguente modalità: casi "A" "B" e "C"; invece per quanto riguarda gli alunni con disabilità sono state tracciate solo a grandi linee le patologie di cui sono affetti mentre è stato assegnato loro un nome di fantasia.

⁶⁰⁶ Il Piano dell' Offerta Formativa è il documento costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione *curricolare*, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia, coerentemente con le direttive ministeriali, tenendo conto del contesto storico, geografico, sociale, economico e culturale del territorio e delle esigenze formative degli alunni. Il P.O.F. ha come riferimento normativo il Regolamento sull'Autonomia (D.P.R.275/99), il D.L.vo 297/94 (artt. 118 e 119), più recentemente dalla legge 28 marzo 2003 n.53 e il decreto legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004 che hanno avuto il merito di introdurre sul piano pratico un regime di flessibilità per rispondere ai bisogni dei protagonisti della scuola. Risorsa online: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/pof/default.shtml>

⁶⁰⁷ Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo dell'Istruzione*, 4 settembre 2012, pp. 64-65. http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf

4.1.6.1 Caso “A”

Piano dell’Offerta Formativa: i progetti per alunni con disabilità: integrazione disabili	
«La Scuola potenziata	fonda le sue attività didattiche su due progetti oramai decennali: - S.A.R.E.I. (Socializzazione Accoglienza Relazione Esperienza Integrazione); - Insieme con traSPORTo. Il S.A.R.E.I. mette a confronto e favorisce la convivenza tra i ragazzi normodotati della Scuola sec. di 1° grado e i disabili dell’Istituto. Finalità di questo progetto è conoscere la disabilità come realtà quotidiana che non si esaurisce nell’integrazione scolastica ma continua fuori diventando responsabilità di tutti. Questo progetto vede coinvolte tutte e tre le classi della Secondaria di 1° grado, ciascuna con programmazione e con calendarizzazione propria (vedi progetto allegato a questo P.O.F.), gli insegnanti di Sostegno e tutti i professori curricolari che dovranno adattare l’attività didattica secondo gli impegni del Progetto.
Insieme con traSPORTo è un progetto finalizzato a favorire l’integrazione degli alunni con disabilità attraverso l’attività fisica e sportiva con questi obiettivi: il superamento delle difficoltà che un ragazzo ha quando svolge attività motorie e in particolare i giochi di squadra; la maggiore partecipazione degli enti territoriali alle problematiche della disabilità, per superare i pregiudizi che hanno quasi sempre escluso i ragazzi disabili dalle attività sportive; la sensibilizzazione dell’opinione pubblica affinché i disabili vivano con ed insieme ai “normali”; il confronto tra esperienze didattiche delle diverse realtà scolastiche, creando una rete di scambio di informazioni e mettendo a disposizione degli altri le competenze che ciascun insegnante, per questo sono coinvolti in prima persona gli insegnanti di Scienze Motorie e di sostegno, in seconda battuta i docenti curricolari che secondo una calendarizzazione apposita lasceranno uscire dalla classe piccoli gruppi di alunni (ogni gruppo è formato da tre) che insieme con il compagno disabile vanno a provare percorsi ludici calibrati sulla sua disabilità finalizzati ad una manifestazione che nel mese di maggio vede ogni anno coinvolti ragazzi delle numerose scuole della provincia di Bergamo e Brescia facenti parte della Rete – Inoltre saranno proposte attività quali: Onoterapia e Trekking - Vela e Handicap - Pattinaggio e Handicap - Musica orchestrale - Fruizione delle Risorse Culturali del Territorio».	

Tabella n. 8: indicazioni stralciate dal P.O.F. estrapolato dal sito dell’Istituto “A”.

La programmazione disciplinare: caso "A"

ISTITUTO COMPRENSIVO STATALE [REDACTED]

Anno Scolastico 2013-14 prof. [REDACTED]

Premessa

L'obiettivo primario della disciplina denominata "scienze motorie" nella scuola secondaria di 1° grado è quello di contribuire alla formazione ed alla maturazione della personalità degli alunni attraverso la conoscenza del proprio corpo, del movimento e delle norme che regolano la pratica sportiva. E' inoltre obiettivo della disciplina dare agli alunni le basi per un corretto avviamento alla pratica sportiva creando negli allievi un giusto spirito sportivo, aiutandoli nella ricerca di una disciplina interiore ed affinando le loro capacità di rispondere adeguatamente alle diverse sollecitazioni problematiche tipiche del gesto atletico, sviluppando l'abitudine alla lealtà, alla socialità ed alla correttezza reciproca. L'attività motoria rappresenta un elemento determinante per un'azione educativa integrata, per la formazione di futuri cittadini del mondo, rispettosi dei valori umani, civili e ambientali. Partecipare alle attività motorie e sportive significa condividere con altre persone esperienze di gruppo, promuovendo l'inserimento anche di alunni con varie forme di diversità ed esaltando il valore della cooperazione e del lavoro di squadra. Il gioco e lo sport sono, infatti, mediatori e facilitatori di relazioni e "incontri". L'attività sportiva promuove il valore del rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile. I docenti sono impegnati a trasmettere e a far vivere ai ragazzi i principi di una cultura sportiva portatrice di rispetto per sé e per l'avversario, di lealtà, di senso di appartenenza e di responsabilità, di controllo dell'aggressività, di negazione di qualunque forma di violenza. L'esperienza motoria deve connotarsi come "vissuto positivo", mettendo in risalto la capacità di fare dell'alunno, rendendolo costantemente protagonista e progressivamente consapevole delle competenze motorie via via acquisite.

Finalità educative

L'educazione motoria si ripropone le seguenti finalità:

1. Promuovere la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità nella costante relazione con l'ambiente, con gli altri, con gli oggetti.
2. Contribuire alla formazione della personalità dell'alunno attraverso la conoscenza e la consapevolezza della propria identità corporea, nonché del continuo bisogno di movimento come cura costante della propria persona e del proprio benessere.
3. Acquisire stili di vita corretti e salutari come presupposto di una cultura personale indirizzata allo "star bene con se stessi e con gli altri".
4. Valorizzare le esperienze motorie e sportive, anche extrascolastiche, come prevenzione di ipocinesia, sovrappeso e cattive abitudini alimentari, involuzione delle capacità motorie, precoce abbandono della pratica sportiva e utilizzo di sostanze che inducono dipendenza.
5. Fornire agli alunni le occasioni per riflettere sui cambiamenti del proprio corpo, per accettarli e viverli serenamente come espressione della crescita e del processo di maturazione di ogni persona.
6. Offrire occasioni per riflettere sulle valenze che l'immagine di sé assume nel confronto col gruppo dei pari.
7. Rappresentare l'occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive.
8. Stimolare la conoscenza del proprio corpo, l'esplorazione dello spazio, la comunicazione e la relazione con gli altri in modo adeguato ed efficace.
9. Innalzare il proprio livello di autostima legato alle gratificazioni avute dalla possibilità di sperimentare il successo delle proprie azioni.
10. Offrire la possibilità di ampliare progressivamente la propria esperienza, arricchendola di stimoli sempre nuovi.
11. Permettere di acquisire la capacità di modulare e controllare le proprie emozioni soprattutto nelle occasioni in cui si sperimentano la vittoria o la sconfitta.
12. Consentire di acquisire la capacità di esprimere istanze comunicative e disagi di varia natura che non sempre si riesce a comunicare con il linguaggio verbale.

Obiettivi specifici di apprendimento

Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo

1. Percezione e conoscenza del proprio corpo.
2. Saper utilizzare e trasferire le abilità per la realizzazione dei gesti tecnici dei vari sport.
3. Saper utilizzare l'esperienza motoria acquisita per risolvere situazioni nuove o inusuali.
4. Correlare le variabili spazio-temporali funzionali alla realizzazione del gesto tecnico in ogni situazione sportiva.
5. Sapersi orientare nell'ambiente naturale e artificiale anche attraverso ausili specifici (mappe e bussole).

Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva

1. Esprimere le proprie qualità attraverso il gesto sportivo.
2. Conoscere e applicare semplici tecniche di espressione corporea per rappresentare idee, stati d'animo e storie mediante gestualità e posture svolte in forma individuale, a coppie, in gruppo.
3. Saper decodificare i gesti di compagni e avversari in situazione di gioco e di sport.
4. Saper decodificare i gesti arbitrali in relazione all'applicazione del regolamento di gioco.

Il gioco, lo sport, le regole e il fair play

1. Padroneggiare le capacità coordinative adattandole alle situazioni richieste dal gioco in forma originale e creativa, proponendo anche varianti.
2. Realizzare strategie di gioco, mettere in atto comportamenti collaborativi e partecipare in forma propositiva alle scelte della squadra.
3. Conoscere e applicare correttamente il regolamento tecnico degli sport praticati assumendo all'occorrenza anche il ruolo di arbitro o di giudice.
4. Saper gestire in modo consapevole le proprie emozioni durante le situazioni competitive, in gara e non, con autocontrollo e rispetto per l'altro, sia in caso di vittoria sia in caso di sconfitta, accettando serenamente il risultato del campo.
5. Acquisizione di abilità motorie specifiche.

Salute e benessere, prevenzione e sicurezza

1. Essere in grado di riconoscere e comprendere i cambiamenti morfologici caratteristici dell'età ed applicarsi a seguire un piano di lavoro consigliato in vista del miglioramento delle prestazioni.
2. Essere in grado di distribuire lo sforzo in relazione al tipo di attività richiesta e di applicare tecniche di controllo respiratorio e di rilassamento muscolare a conclusione del lavoro.
3. Saper disporre, utilizzare e riporre correttamente gli attrezzi salvaguardando la propria e l'altrui sicurezza.
4. Saper adottare comportamenti appropriati per la sicurezza propria e dei compagni anche rispetto a possibili situazioni di pericolo.
5. Essere consapevoli dell'importanza dell'attività motoria per il mantenimento ed il miglioramento del proprio stato di efficienza e di salute e praticarla per beneficiarne dei positivi effetti.
6. Conoscere ed essere consapevoli degli effetti nocivi legati all'assunzione di integratori, di sostanze illecite o che inducono dipendenza (doping, droghe, alcool).

Unità di apprendimento

Nell'arco dell'anno scolastico verranno sviluppate le seguenti unità di apprendimento: io e il mio corpo; giochi sportivi; acrobatica; corro salto lancio; atletica-mente; insieme con trasporto; il doping nello sport ed infine lo sport e la disabilità.

Competenze in uscita

1. L'alunno è consapevole delle proprie competenze motorie sia nei punti di forza che nei limiti.
2. L'alunno sa utilizzare le abilità motorie e sportive acquisite adattando il movimento in situazione.
3. L'alunno sa utilizzare gli aspetti comunicativo-relazionali del linguaggio motorio per entrare in relazione con gli altri, praticando, inoltre, attivamente i valori sportivi (fair - play) come modalità di relazione quotidiana e di rispetto delle regole.
4. L'alunno riconoscimento, ricerca e applica a se stesso comportamenti di promozione dello "star bene" in ordine a un sano stile di vita e alla prevenzione.
5. L'alunno rispetta i criteri base di sicurezza per sè e per gli altri.
6. L'alunno sa integrarsi nel gruppo, assumere responsabilità, impegnarsi per il bene comune.

Le proposte didattiche saranno sia di tipo analitico che globale, partendo dal semplice per arrivare al difficile, cercando di fissare l'attenzione su una capacità specifica anche in un contesto di utilizzo più complesso delle stesse; è prevista l'analisi delle attività svolte, dei test svolti e il loro commento, la riflessione su tali attività e sulla propria condizione fisica, la relazione tra attività fisica e benessere fisico.

Verranno svolti test di ingresso per valutare la condizione fisica-coordinativa generale degli alunni; in base ai risultati di queste prove verranno stabiliti gli obiettivi a breve-medio termine nelle diverse capacità testate. Per le verifiche pratiche verranno utilizzate prove previste dal protocollo Motorfit ed altre prove realizzate dall'insegnante appositamente per la classe (circuiti di destrezza, prove fisiche aggiuntive), nonché l'osservazione sistematica degli alunni durante l'esecuzione degli esercizi proposti e soprattutto il grado di miglioramento rilevato negli stessi nell'ambito del periodo considerato. Verrà inoltre utilizzata l'osservazione sistematica degli alunni durante l'esecuzione degli esercizi proposti valutando il grado di miglioramento rilevato negli stessi nell'ambito del periodo considerato. La verifica delle conoscenze avverrà tramite la verifica teorica quadrimestrale e la valutazione delle riflessioni riportate durante le discussioni.

L'insegnante Prof. [REDACTED]

[REDACTED] 31 ottobre 2013

Il piano di lavoro presentato dall'insegnante era composto da ventuno pagine tuttavia, si è ritenuto opportuno citare solo le parti considerate utili al tema.

4.1.6.2 Caso “B”

<p>Piano dell’Offerta Formativa: i progetti per alunni con disabilità. Area dell’integrazione scolastica</p>
<p>«Il P.O.F., nascendo dall’analisi dei bisogni formativi ed educativi dell’utenza, deve soprattutto considerare le diversificate esigenze dei soggetti diversamente abili, per garantire loro la piena realizzazione nel contesto sociale: in concomitanza cronologica con il percorso didattico, inizia infatti a prendere forma il progetto di vita dell’alunno che si può realizzare solo se l’istituzione scolastica interagisce con tutti gli attori coinvolti nell’integrazione (famiglia, istituzioni, futuro ambiente di lavoro).</p> <p>E’ necessario quindi definire un sistema incrociato degli interventi dal cui livello dipende, appunto, la piena affermazione della persona diversamente abile. Il progetto per l’integrazione degli alunni diversamente abili (progetto handicap o “progetto H”), redatto dal Gruppo di lavoro per l’integrazione (GLI o “gruppo H”), diventa in quest’ottica lo strumento che definisce le procedure necessarie e i tempi di attuazione delle stesse per l’integrazione scolastica, e quindi sociale, degli allievi.</p> <p>Il “progetto H”, approvato dal Collegio dei Docenti che si incarica di verificarne il perseguimento delle finalità e degli obiettivi, diventa perciò parte integrante del P.O.F.</p>
<p>Tempi di attuazione delle procedure per l’integrazione scolastica e soggetti coinvolti. Le fasi procedurali contenute nel progetto H sono definite sia dalla Legge Quadro (artt. 13 e 14) e prevedono la raccolta di dati; l’accoglienza; l’osservazione della situazione individuale; l’attuazione dell’intervento didattico; l’orientamento (progetti-ponte) e la valutazione.</p>
<p>Il Consiglio di classe; il gruppo di lavoro GLI; il referente GLI; il tutor; l’insegnante di sostegno; il referente H della cooperativa di servizi; l’educatore».</p> <p>I soggetti responsabili del progetto H, ognuno con proprie competenze e ruoli, sono: o il Dirigente Scolastico; il Collegio dei docenti; il Consiglio di Istituto».</p>

Tabella n. 9: indicazioni stralciate dal P.O.F. estrapolato dal sito dell’Istituto “B”.

La programmazione disciplinare: caso “B”

ISTITUTO COMPRENSIVO STATALE [REDACTED]

Anno Scolastico 2013-14 prof. [REDACTED]

Premessa

Finalità educative della disciplina dell’Educazione Fisica

L’insegnamento dell’Educazione Fisica si propone di far acquisire in ogni alunno la consapevolezza e il controllo del proprio corpo. Le attività motorie e sportive favoriranno all’alunno le occasioni per riflettere sui cambiamenti morfologiche e funzionali del proprio corpo, per accettarli come espressione della crescita e del processo di maturazione. Attraverso il movimento l’alunno potrà esplorare lo spazio, conoscere il suo corpo, comunicare le proprie emozioni e relazionarsi con gli altri. Gli alunni possono condividere esperienze di gruppo favorendo l’inserimento di compagni con difficoltà, esaltando il valore della cooperazione e del lavoro di squadra.

Metodi utilizzati: globale, analitico, induttivo, deduttivo, ricerca, osservazioni, analisi.

Strumenti: palestra, campo esterno, sussidi audiovisivi, quaderno, quotidiani.

Verifiche: operative: situazioni di lavoro strutturate, test individuali; teoriche: verbalizzazione, espressione scritta.

Valutazione: si considererà la situazione di partenza degli alunni, l’impegno, il comportamento, il rispetto delle regole di convivenza civile e il risultato ottenuto nelle prove somministrate.

Indicazioni sulle competenze, le abilità, e le conoscenze da sviluppare attraverso la pratica fisica.

Abilità: sapere saper correre, saltare, lanciare, cadere.

Essere in grado di raggiungere una buona efficienza fisica migliorando le capacità condizionali (forza, resistenza, rapidità, mobilità articolare), mantenere un impegno motorio prolungato nel tempo manifestando autocontrollo del proprio corpo nella sua funzionalità cardio-respiratoria e muscolare. Utilizza le abilità motorie e sportive acquisite adattando il movimento in situazione.

Attività: i termini specifici della disciplina, i sistemi energetici, corse con cambi di ritmo e con superamento di ostacoli, corsa e giochi di resistenza, circuiti e staffette, esercizi di stretching e di mobilizzazione, esercizi di potenziamento individuali, a coppie e/o a gruppi (*circuit training*).

Utilizza gli aspetti comunicativo- relazionali del linguaggio del motorio per entrare in relazione con gli altri, praticando, inoltre, attivamente i valori sportivi (*fair play*), come modalità di relazione: utilizzare e correlare le variabili spazio-temporali funzionali alla realizzazione del gesto tecnico nella situazione “sportiva; utilizzare le abilità motorie acquisite per l’esecuzione di gesti tecnici di base.

Attività: progressioni a corpo libero (capovolta avanti /indietro, verticale con appoggio) e ai grandi e piccoli attrezzi; percorsi e *circuit trainig*: salita su spalliere e quadro svedese; pallacanestro (passaggio, tiro e terzo tempo); fondamentali della pallavolo e pallamano; azioni di attacco e difesa nel Rugby. Avviamento ad alcune specialità dell’ atletica leggera: salto in lungo, salto in alto, salto agli ostacoli ed infine il corso di nuoto.

Conoscere e applicare semplici tecniche di espressione corporea; elaborare semplici coreografie o sequenze di movimenti utilizzando strutture ritmiche; riconoscere e utilizzare gli elementi spaziali necessari al linguaggio del corpo: direzione del movimento, ampiezza e rapporti fra distanze; saper decodificare i gesti arbitrali in relazione all'applicazione del regolamento di gioco.

La gestualità arbitrale dei giochi sportivi.

Giochi di mimo; drammatizzazione di eventi; analisi degli atteggiamenti che il corpo assume in alcuni stati emozionali. Osservare i compagni durante una prestazione individuale e di squadra.

Utilizza le abilità motorie e sportive acquisite adattando il movimento in situazione.

Padroneggiare alcune capacità coordinative adattandole alle situazioni richieste dal gioco. Partecipare in forma propositiva alla scelte di strategie di gioco e alla loro realizzazione (tattica) adottata dalla squadra.

Conoscere e applicare correttamente il regolamento tecnico dei giochi sportivi, assumendo anche il ruolo di arbitro e/o di giuria. Saper gestire in modo consapevole gli eventi della “gara” (le situazioni competitive) con autocontrollo e rispetto dell'*avversario*, accettando la sconfitta anche come momento di crescita.

Conoscenze, le capacità motorie: conoscere e rispettare le norme di sicurezza, l'ambiente piscina; brevi cenni sull'alimentazione dello sportivo; il doping la postura e gli atteggiamenti posturali. La prevenzione di paramorfismi. Conoscere ed applicare l'A. B. C. del Pronto Soccorso Le regole di educazione stradale e civica.

Conoscere il significato, lo scopo, e le regole d'attuazione del riscaldamento; l'utilità di una corretta respirazione durante uno sforzo fisico e la differenza tra respirazione toracica e diaframmatica. Esercizi di contrazione e rilassamento della muscolatura.

Competenze: rispetta criteri base di sicurezza per sé e per gli altri; è capace di integrarsi nel gruppo, di assumersi responsabilità e di impegnarsi per il bene comune. Riconosce, ricerca e applica a se stesso comportamenti di promozione dello “star bene”; l'alunno è consapevole delle proprie competenze motorie. Riflettere sul proprio percorso di apprendimento. Conoscere ed applicare i principi che permettono lo svolgimento delle azioni. Conoscere il significato e lo scopo delle attività proposte.

Conoscenze: saper utilizzare e trasferire le abilità per la realizzazione dei gesti tecnici dei vari giochi; i principi di sviluppo delle qualità e capacità condizionali e coordinative.

Attività: a coppie o in gruppo Giochi di squadra. Conoscere le regole di alcuni sport praticati sia individuali che di squadra. Svolgere la funzione di arbitro e/o di giudice delle discipline sportive e di gioco. Partecipazione ad eventuali tornei scolastici interni con le classi seconde.

21/10/2013

Prof.

4.1.6.3 Caso “C”

<p>Piano dell’Offerta Formativa e i progetti per alunni con disabilità. Bisogni Educativi Speciali: la scuola dell’inclusione</p>
<p>«[...] Mette al centro della propria azione la persona umana, con la consapevolezza che la crescita della persona sarà possibile se: ognuno verrà valorizzato nelle sue potenzialità; si creeranno le condizioni organizzative e progettuali per sostenere il percorso di crescita dell’alunno. Individualizzazione e Personalizzazione dei Percorsi per rispondere al diritto di “uguaglianza” e al diritto alla “diversità.”</p>
<p><i>Progetto area disabilità</i></p> <p>In ogni classe ci sono alunni/e che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento o disturbi evolutivi, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Quali sono le strategie di intervento? La scuola garantisce ed esplicita nei confronti di questi alunni interventi didattici individualizzati e personalizzati, anche attraverso la redazione di un Piano didattico personalizzato, con l’indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate. Le strategie di intervento richiedono un’elaborazione collegiale di altri documenti e strumenti di lavoro: il piano dell’offerta formativa; l’analisi ed identificazione del disagio; il piano annuale per l’inclusività; il monitoraggio, la valutazione e il piano di miglioramento.</p>
<p><i>Cosa devono fare i docenti?</i> segnalano alla famiglia la presenza di difficoltà; procede, in collaborazione con il Consiglio di Classe, alla stesura di percorsi didattici individualizzati e personalizzati; attua strategie educativo-didattiche di potenziamento e di aiuto compensativo; adotta misure dispensative; attua modalità di verifica e valutazione adeguate e coerenti».</p>

Tabella n. 10: indicazioni stralciate dal P.O.F. estrapolato dal sito dell’Istituto “C”.

La programmazione disciplinare: caso “C”

ISTITUTO COMPRENSIVO STATALE [REDACTED]

Anno Scolastico 2013-14 prof. [REDACTED]

PROGRAMMAZIONE DI SCIENZE MOTORIE E SPORTIVE CLASSE III SEZ. [REDACTED] ANNO SCOLASTICO 2013/2014

Analisi Della Situazione e livelli di partenza

All'inizio dell'anno scolastico saranno effettuate prove d'ingresso o test attitudinali, una valutazione delle capacità psico-fisiche. Tali prove hanno lo scopo di determinare la capacità motoria di base, quella coordinativa generale, eventuali conoscenze ed abilità dei singoli alunni, così come servono ad individuare deficit motori modesti o carenze di abilità coordinative generali. Le osservazioni sistematiche, l'attività di gruppo e la partecipazione sociale concorreranno ad avere un quadro completo per definire il livello generale di partenza della classe.

Prospetto dell'analisi di partenza della classe

Livello di apprendimento e conoscenza della materia		Padronanza dei movimenti di base		Conoscenza del regolamento, tecniche, tattiche di squadra	
Alunni numero	Livello di partenza	Alunni numero	Livello di partenza	Alunni numero	Livello di partenza
2	Ottimo (alto)	3	Ottimo (alto)	2	Ottimo (alto)
11	Buono (medio alto)	15	Buono (medio alto)	11	Buono (medio alto)
5	Sufficiente (medio)	4	Sufficiente (medio)	5	Sufficiente (medio)
2	Scarso (medio basso)	1	Scarso (medio basso)	2	Scarso (medio basso)
N.B. Sono dispensati dalla classificazione gli alunni con disabilità certificata [REDACTED]					

Prove e Test utilizzati per la rilevazione: le prove e test utilizzate per la rilevazione sono stati i test motori delle qualità motorie di coordinazione, equilibrio, forza, resistenza, velocità e mobilità. I test e le prove sono stati alternati da lezione di giochi di squadra e attività ludiche.

Finalità dell'intervento didattico e traguardi delle competenze al termine della classe terza

[REDACTED], dedicherò parte delle lezioni alla riflessione e approfondimento di alcuni temi importanti e di attualità che coinvolgono il mondo dello sport, per permettere loro di raccogliere le idee sul lavoro svolto nell'arco dei tre anni della scuola media e presentarsi così al colloquio dell'esame finale, con corretti concetti e valide motivazioni sull'importanza dell'Educazione Fisica e dell'attività sportiva.

Per loro è prevista anche una uscita didattica presso lo stadio Comunale di Bergamo “Atleti Azzurri d'Italia” di Bergamo, avendo aderito al progetto proposta dalla società di calcio “Atalanta Bergamasca Calcio” intitolato “La scuola allo stadio”.

Nell'ambito dell'avviamento alla pratica sportiva la classe parteciperà al Centro Sportivo Scolastico in orario extra scolastico, per la preparazione alla partecipazione ai Giochi Sportivi Studenteschi nei sport proposti e praticati a scuola nel corso dell'anno scolastico, in modo da confrontarsi non solo con i compagni della classe ma anche con gli altri alunni di pari età delle classi della stessa scuola e di classi di scuole della provincia di appartenenza. In particolare prenderanno parte ai seguenti sport: atletica leggera su pista; corsa campestre; calcio; pallavolo; pallacanestro; *badminton*; tamburello; tornei d'istituto.

Con la partecipazione al C.S.S. e ai G.S.S. gli alunni iniziano l'avviamento alla pratica sportiva, esperienza che si inserisce nel contesto dell'azione educativa, in quanto tende a contribuire alla formazione della personalità degli alunni e a porre le basi per una corretta consuetudine di sport attivo e di tutela della salute. L'avviamento alla pratica sportiva comporta naturalmente forme di competizione fra gli alunni, della stessa classe e di classi diverse, ciò induce a chiarire che l'agonismo è inteso come impegno a dare il meglio di se stesso nel confronto con gli altri in quanto rientra nella logica dell'educazione e perciò della scuola. Ciò premesso, di seguito sono riportati le competenze che al termine della scuola secondaria di primo grado gli alunni avranno sviluppati gli *Obiettivi di apprendimento* al termine della classe terza.

Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo

- Essere in grado di rilevare i principali cambiamenti morfologici del corpo e applicare conseguenti piani di lavoro per raggiungere una ottimale efficienza fisica, migliorando le capacità condizionali (forza, resistenza, rapidità, mobilità articolare);
- mantenere un impegno motorio prolungato nel tempo, manifestando autocontrollo del proprio corpo nella sua funzionalità cardio-respiratoria e muscolare.
- saper utilizzare e trasferire le abilità coordinative acquisite per la realizzazione dei gesti tecnici dei vari sport praticati a scuola sia individuali sia di squadra.
- saper applicare schemi e azioni di movimento per risolvere in forma originale e creativa un determinato problema motorio, riproducendo anche nuove forme di movimento.
- utilizzare e correlare le variabili spazio-temporali funzionali alla realizzazione del gesto tecnico in ogni situazione sportiva.
- sapersi orientare nell'ambiente naturale attraverso la lettura e decodificazione di mappe.

Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva

- Conoscere e applicare semplici tecniche di espressione corporea.
- Rappresentare idee, stati d'animo e storie mediante gestualità e posture svolte in forma individuale, a coppie, in gruppo.
- Saper decodificare i gesti arbitrari in relazione all'applicazione del regolamento di gioco.
- Saper decodificare gli stati d'animo dei compagni di squadra.

Il gioco, lo sport, le regole e il fair play

- Padroneggiare molteplici capacità coordinative adattandole alle situazioni richieste dal gioco in forma originale e creativa, proponendo anche varianti;
- partecipare in forma propositiva alla scelta di strategie di gioco e alla loro realizzazione (tattica) adottate dalla squadra mettendo in atto comportamenti collaborativi;
- conoscere e applicare correttamente il regolamento tecnico dei giochi sportivi praticati nel corso del triennio di scuola secondaria di I grado (pallavolo, pallamano, pallacanestro, calcio, tamburello, baseball, *freesby*, atletica leggera, badminton, tennis, orienteering), assumendo anche il ruolo di arbitro e/o funzioni di giuria;

- saper gestire in modo consapevole gli eventi della gara (le situazioni competitive) con autocontrollo e rispetto per l'altro, accettando la "sconfitta".

Sicurezza e prevenzione, salute e benessere

- Acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche e dei loro cambiamenti conseguenti all'attività motoria, in relazione ai cambiamenti fisici e psicologici tipici della preadolescenza;
- assumere consapevolezza della propria efficienza fisica sapendo applicare principi metodologici utili e funzionali per mantenere un buono stato di salute (metodiche di allenamento, principi alimentari, ecc).

Strumenti utilizzati

Saranno utilizzati attrezzi di uso comune presenti nella palestra: palle, porte, grandi e piccoli attrezzi ma anche strumenti e ausili didattici, in particolare il libro di testo, anche supporti multimediali video didattici e regolamenti di discipline sportive.

Metodologia

Si cercherà di raggiungere gli obiettivi proposti applicando i seguenti criteri metodologici: dal globale al particolare, dal semplice al complesso ed ogni attività proposta dovrà mirare sempre al coinvolgimento di tutti gli allievi. L'apprendimento motorio avviene per prove ed errori attraverso una scoperta guidata, per intuizione della soluzione del problema motorio e apprendimento analitico per immagine di un modello.

Criteri di valutazione

La valutazione scaturisce dalla media del profitto ottenuto nelle verifiche pratico/teoriche per un 50%. Verrà calcolato avvalendosi dei risultati emersi dai test pratici già calcolati in griglia di livello proporzionati all'età e al sesso degli alunni/e. Sono previste anche eventuali verifiche scritte specie per gli alunni esonerati parzialmente o totalmente dalle esercitazioni pratiche, ed eventuali test di recupero in itinere. Il rimanente 50% terrà conto di aspetti migliorativi e degli aspetti relazionali e socializzanti. Saranno infatti considerati i miglioramenti dai livelli di partenza, la partecipazione attiva alle lezioni, l'impegno e l'interesse dimostrato durante le lezioni, la frequenza e partecipazione effettiva, comprese assenze e giustificazioni, la serietà nello svolgimento del lavoro, l'atteggiamento collaborativo e costruttivo verso l'insegnante e il gruppo classe, il rispetto delle regole, e verso le strutture e il materiale utilizzato.

Prof. [REDACTED] 13.10.13

In sintesi, come evidenziato dalla tabella n. 11, sono messi a confronto i Piani dell’Offerta Formativa dei tre Istituti e i piani di lavoro dei rispettivi insegnanti per la disciplina dell’Educazione Fisica per l’anno scolastico 2013-2014.

	Caso “A”	Caso “B”	Caso “C”
Presenza nel P.O.F. di progetti sulla tematica della disabilità nell’area motoria	Insieme con traSPORTo: sono coinvolti in prima persona gli insegnanti di “scienze Motorie” e di sostegno, in seconda battuta i docenti <i>curricolari</i> . Inoltre sono proposte altre attività quali: - onoterapia; - trekking; - vela; - pattinaggio.	Non sono presenti progetti dedicati	Non sono presenti progetti dedicati
Programma disciplinare Obiettivi specifici di apprendimento	<i>SCIENZE MOTORIE E SPORTIVE</i> Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo. Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo ed espressiva. Il gioco, lo sport, le regole e il fair play. La salute e benessere, la prevenzione e sicurezza.	<i>EDUCAZIONE FISICA</i> La consapevolezza dei cambiamenti di tipo morfologico e funzionale insieme al controllo del proprio corpo. La relazione del proprio corpo nello spazio. Il comunicare ed esprimere le proprie emozioni, imparare a relazionarsi con gli altri. Esperienze di gruppo per promuovere e favorire l’inserimento dei compagni con difficoltà ed esaltare il valore della cooperazione e del lavoro di squadra.	<i>SCIENZE MOTORIE E SPORTIVE</i> Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo. Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva. Il gioco, lo sport, le regole e il <i>fair play</i> . Salute, benessere, prevenzione e sicurezza.

Tabella n. 11. E’ interessante notare che un insegnante ha denominato la disciplina Educazione Fisica mentre gli altri Scienze Motorie e Sportive.

4.1.7 Protagonisti coinvolti: insegnanti ed alunni

Per quanto riguarda i protagonisti coinvolti in questo progetto, insegnanti ed alunni, si ritiene interessante fornire una sintetica descrizione per ciascuno di loro per delineare con maggiore incisività il contesto dove si è condotta l'indagine.

Per quanto riguarda il *background* degli insegnanti coinvolti nella ricerca:

- tutti e tre gli insegnanti erano in possesso del titolo di specializzazione polivalente per le attività di sostegno per alunni con disabilità rivolto la Scuola Secondaria di primo e di secondo grado;
- tutti e tre gli insegnanti avevano svolto incarichi come docenti di sostegno, in particolare l'insegnante dell'Istituto denominato caso "C" era stato assunto come insegnante di sostegno e le ore di Scienze motorie gli erano state assegnate come incarico aggiuntivo;
- l'insegnante dell'Istituto denominato caso "C" era laureato in Scienze Motorie mentre entrambi gli insegnanti degli Istituti "A" e "B" si erano diplomati ISEF;
- l'insegnante dell'Istituto denominato caso "A" aveva aderito al progetto '*Insieme con traSPORTo*' insieme a una rete di scuole tra Bergamo e Brescia (il progetto è illustrato a p. 215);
- tutti e tre gli insegnanti erano assunti a tempo indeterminato.

Invece per quanto riguarda gli alunni con disabilità coinvolti nella ricerca e presenti nelle rispettive classi terze, la loro età è compresa tra i quindici e diciassette anni, inoltre tutti e tre presentano una disabilità certificata perciò seguono una programmazione differenziata ma valida ai fini dell'acquisizione del diploma di terza media⁶⁰⁸.

⁶⁰⁸ Per quanto riguarda gli alunni con disabilità, nel primo ciclo scolastico, la programmazione, anche quando è completamente differenziata è sempre valida per la promozione alla classe successiva, poiché la valutazione degli alunni con disabilità avviene sempre in base al loro Piano Educativo Individualizzato. Questo vale anche al momento dell'Esame di Stato conclusivo (ex esame di licenza media) che il candidato con disabilità potrà affrontare anche sostenendo prove totalmente differenziate, in base a quanto stabilito nel suo PEI. Superando queste prove conseguirà un diploma valido a tutti gli effetti. Come risulta chiaramente dall'art 11 co. 11 dell'O M n. 90/01: solo se l'alunno di scuola media non raggiunge gli obiettivi del suo PEI, che è calibrato esclusivamente sulla base delle sue effettive capacità, non riceve il diploma. http://www.istruzione.it/urp/alumni_disabili.shtml

Di seguito una breve presentazione di questi giovani protagonisti:

Ivano, è un ragazzo alto e robusto sempre sorridente; egli non è in grado di leggere e scrivere e soffre della sindrome fragile x (questa sindrome è la causa più frequente del ritardo mentale ereditario). Egli segue una programmazione differenziata ed in classe segue solo tre discipline: musica, disegno ed educazione tecnica. Ha partecipato con puntualità e grande impegno alle lezioni di Educazione Fisica; inoltre, Ivano è accompagnato dalla stessa insegnante di sostegno da quattro anni che lo segue anche nelle attività in palestra.

Lorenzo è un ragazzo ‘sveglio’ e attento a tutto quello che succede intorno a lui, è di origine cinese e presenta la sindrome di *down*, ha svolto le lezioni di Educazione Fisica con impegno lodevole, nonostante le evidenti difficoltà ad eseguire determinati esercizi. Anche lui segue una programmazione differenziata ma resta in classe per maggior parte del tempo scuola a svolgere l’attività didattica insieme ai suoi compagni senza disabilità.

Quando Lorenzo è in palestra e l’insegnante spiega gli esercizi, mette i gomiti e la faccia sulla cattedra ed ascolta interessato le parole che vengono dette; è indicativo far notare che il suo insegnante di sostegno fosse lo stesso insegnante di Educazione Fisica assegnato alla classe.

Infine *Denise* una ragazza dai capelli neri, robusta con un problema alla vista molto grave (ipovedente) associato ad altre complicazioni patologiche.

Denise in palestra veniva accompagnata dalla sua assistente alla persona che, in questo senso, non la perdeva di vista un attimo ed insieme svolgevano la prima ora di lezione per poi andarsene via (non si fermavano mai più di un’ora).

Denise sembrava mostrare disinteresse verso l’attività proposta ed appena le era possibile si gettava sul materasso del salto in alto per riposarsi ed inoltre svolgeva l’attività accompagnata dall’assistente o da un *peer tutor* che la stimolavano a portare a termine l’esercizio e perciò la sua autonomia nello svolgimento dell’attività era limitata.

La sua insegnante di sostegno (laureata I.S.E.F.) la seguiva da tre anni; *Denise* quando non era in classe praticava attività di laboratorio dedicate agli alunni con disabilità e seguiva una programmazione differenziata.

4.2 Lettura dei dati emersi

Quale riscontro tra le premesse teoriche fondative dell'*Adapted Physical Education* (contenute negli *APENS* statunitensi) e le azioni educative messe in campo dagli insegnanti coinvolti nella ricerca?

L'ultima fase del disegno progettuale interessa la lettura e l'analisi dei dati emersi a conclusione delle osservazioni effettuate a partire griglia di osservazione.

Numero descrittore	Area di intervento <i>APENS</i>	Numero descrittore	Area di intervento <i>APENS</i>
1	10.01.01.02	15	01.02.01.01
2	10.01.01.02	16	10.02.06.01
3	10.01.03.02	17	10.01.02.02
4	10.01.03.01	18	10.04.03.01
5	10.01.03.02	19	10.04.03.01
6	10.01.03.02	20	10.01.07.01
7	10.01.04.01	21	10.01.07.02
8	10.01.04.03	22	10.02.01.01
9	10.01.04.02	23	10.02.01.01
10	10.01.06.01	24	10.01.07.01
11	10.01.06.03	25	10.03.03.01
12	10.01.07.01	26	10.05.04.01
13	10.04.05.03	27	10.05.05.01
14	10.02.01.01	28	10.07.01.01

Tabella n. 12. La legenda della griglia di osservazione.

Inoltre per rendere immediata la visione dei risultati ottenuti è presentato un quadro che consente di evidenziare l'assenza di alcune pratiche didattiche ritenute fondamentali nell'*APE*, come ad esempio la pianificazione di un intervento mirato ai bisogni individuali dell'alunno con disabilità come previsto dallo *IEP* (si vedano rispettivamente le tabelle nn. 13 e 14 alla voce sette).

4.3 Analisi e confronto dei casi osservati: primo strumento

<i>Apens Standard</i>	CASO "A"						CASO "B"						CASO "C"					
<i>Descrittori</i>	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1) L'insegnante si assicura l'attenzione dell'alunno con disabilità prima di dimostrare un compito motorio?	x			x	x		x	x			x		x		x	x	x	x
2) L'insegnante esegue la dimostrazione del compito motorio supportato da segnali verbali per massimizzare l'ingresso di informazioni sensoriali?	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x						x
3) L'insegnante organizza la lezione (o parte di essa) in modo che l'alunno con disabilità possa completare in modo autonomo i compiti assegnati al gruppo classe?	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4) L'insegnante pianifica la lezione secondo diversi livelli di obiettivo per ogni abilità coinvolta così che tutti gli alunni possano raggiungere livelli personali di successo?		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x
5) L'insegnante dispone la classe in modo che l'alunno con disabilità possa eseguire individualmente e in massima sicurezza, specifici esercizi assegnati?	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x		
6) L'insegnante progetta la lezione strutturando giochi e/o esercizi a circuito e in stazioni di lavoro?	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
7) L'insegnante presenta un progetto individualizzato o una lezione individualizzata per l'alunno con disabilità inserito in <i>GPE</i> ?																		
8) L'insegnante fornisce le istruzioni e il <i>feedback</i> in modo individuale e guida l'alunno nella realizzazione del compito?	x		x						x		x							x
9) L'insegnante fornisce e utilizza metodi di registrazione personali, ad esempio: video filma le lezioni o si auto-registra, mostra filmati, grafici o altro materiale?	x	x		x	x	x			x	x			x	x		x	x	x

<i>Apens Standard</i>	CASO "A"						CASO "B"						CASO "C"					
<i>Descrittori</i>	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
10) L'insegnante propone alla classe attività che forniscono un <i>feedback</i> immediato rispetto l'esecuzione del compito?																		
11) L'insegnante usa la lode e il <i>feedback</i> positivo per promuovere metodi alternativi di esecuzione dell'esercizio?		x		x					x				x	x	x			x
12) L'insegnante utilizza giochi e attività di gruppo per promuovere l'apprendimento e lo sviluppo cooperativo?	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
13) L'insegnante si serve degli obiettivi <i>curricolari</i> per motivare l'alunno con disabilità a partecipare all'attività di classe in <i>GPE</i> ?	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
14) L'insegnante presenta la lezione supportato da 'materiale' in grado di attirare l'attenzione?																		
15) L'insegnante per facilitare l'esecuzione di un compito motorio, utilizza dispositivi adattati a misura dell'alunno con disabilità?																		
16) L'insegnante durante la lezione pianifica frequenti pause ed alterna attività di alta, moderata o bassa intensità?	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
17) L'insegnante seleziona uno più alunni come <i>peer tutor</i> (individuati per le adeguate abilità sociali o motorie)?	x	x	x		x	x				x	x		x					
18) Durante la lezione, in compresenza con l'insegnante di Educazione Fisica collaborano assistenti alla persona e/o personale specializzato?	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x						
19) L'insegnante di Educazione Fisica propone momenti di gioco cooperativo per favorire l'interazione sociale tra gli alunni con e senza disabilità?	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
20) L'insegnante della disciplina utilizza il gruppo classe come elemento aggregante ed organizza la lezione utilizzando strategie in <i>cooperative learning</i> ?	x		x			x	x				x	x	x	x	x	x	x	x
21) Tempo di permanenza a lezione dell'alunno con disabilità	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2

<i>Apens Standard</i>	CASO "A"						CASO "B"						CASO "C"					
<i>Descrittori</i>	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
22) L'insegnante si avvale del supporto degli alunni per dimostrare l'esecuzione del compito motorio all'alunno con disabilità?	x			x	x			x	x	x	x		x	x	x	x	x	
23) L'insegnante durante la lezione, strutta alcuni esercizi in modo gerarchico, dal più semplice al più complesso?	x		x							x	x							
24) L'insegnante utilizza per spiegare dei dispositivi adattati e /o tecniche di insegnamento alternative al fine di apportare modifiche immediate all'esecuzione del compito?	x		x													x		
25) L'insegnante identifica la mancanza di motivazione dell'alunno con disabilità ed interviene con adeguate ed opportune strategie?	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
26) L'insegnante illustra il compito motorio in ogni sua parte e poi lo rispiega insistendo su alcuni specifici punti e/o per spiegare una parte di esso o per suddividere l'esercizio in fasi?	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x						x
27) L'insegnante mette in campo dei rinforzi sociali come ad esempio richiama l'attenzione con il sorriso, chiede 'batti il cinque', stringe la mano, toccare la spalla ecc.?	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
28) L'insegnante promuove lo sviluppo di competenze sociali e sollecita l'assunzione di responsabilità personali da parte dell'alunno con disabilità attraverso la sua partecipazione attiva e propositiva ai giochi di squadra?	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Tabella n. 13. La trasposizione e traduzione dei *items* sono a cura della scrivente; la tabella offre un quadro riassuntivo dei dati rilevati.

4.3.1 Risultati evidenziati

Il quadro riepilogativo a conclusione dell'indagine sperimentale (visibile nei grafici nn. 15 e 16), consente di porre in rilievo le azioni educative agite dai singoli insegnanti e comparare questi dati al fine di offrire una visione complessiva dell'indagine condotta nei diversi contesti educativi.

Per questo motivo la disamina sui dati percettivi emersi dalla griglia di osservazione sono suddivisi in tre macro aree tematiche così articolate:

- la prima area riguarda gli stili di insegnamento, le strategie didattiche dedicate all'alunno con disabilità e alle pratiche educative rivolte alla classe;
- la seconda area prende in esame le modalità di somministrazione di *feedback* da parte degli insegnanti (con quali finalità e con quali modalità);
- la terza ed ultima prende in considerazione il clima relazionale, ovvero il clima della classe e in particolare il tema al centro del nostro interesse: i processi di integrazione tra alunni con e senza disabilità⁶⁰⁹.

Un discorso a parte merita l'*item* ventuno che registra le ore di presenza e di permanenza dell'alunno con disabilità durante le ore di lezione e su questo si sono rilevate alcune discrepanze tra i diversi contesti osservati. Infatti, mentre nei casi "A" e "C" gli alunni frequentano le lezioni con regolarità e con una permanenza di due per ciascun incontro, nel caso "B", l'alunna si ferma in palestra solo lo stretto necessario (che è stabilito, di volta in volta, dall'assistente alla persona) e mai più di un'ora per ogni incontro. Basti confrontare i risultati visibili dal grafico n. 16 per fare un punto della situazione; la colonna centrale dell'*item* ventuno rappresenta il caso di questa ragazza che evidenzia un basso numero di ore dedicate all'Educazione Fisica, sicuramente inferiore agli altri due coetanei coinvolti nel progetto di ricerca. Di fatto la sua presenza si limita alla prima parte della lezione, non solo, la maggior parte delle volte, a detta dello stesso docente di Educazione Fisica, l'alunna non partecipa affatto alla lezione in palestra o perché assente (da scuola) oppure perché impegnata in laboratori didattici alternativi.

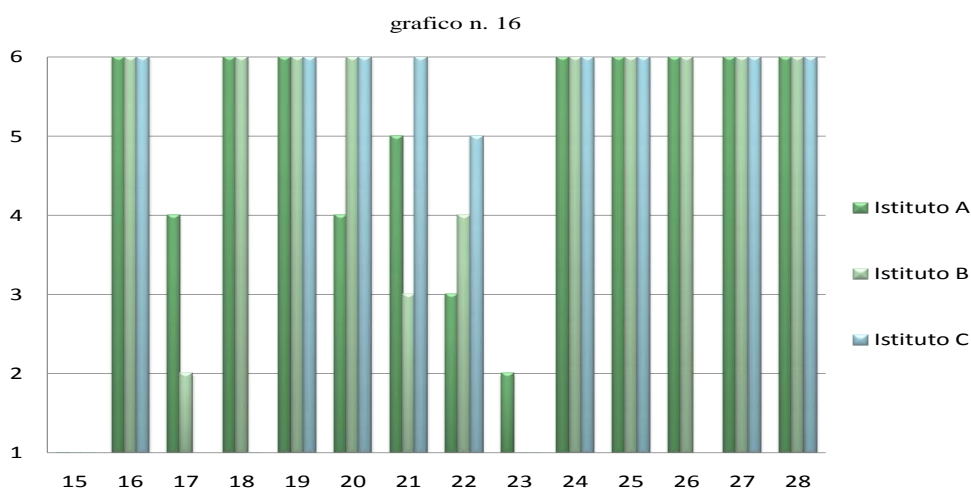
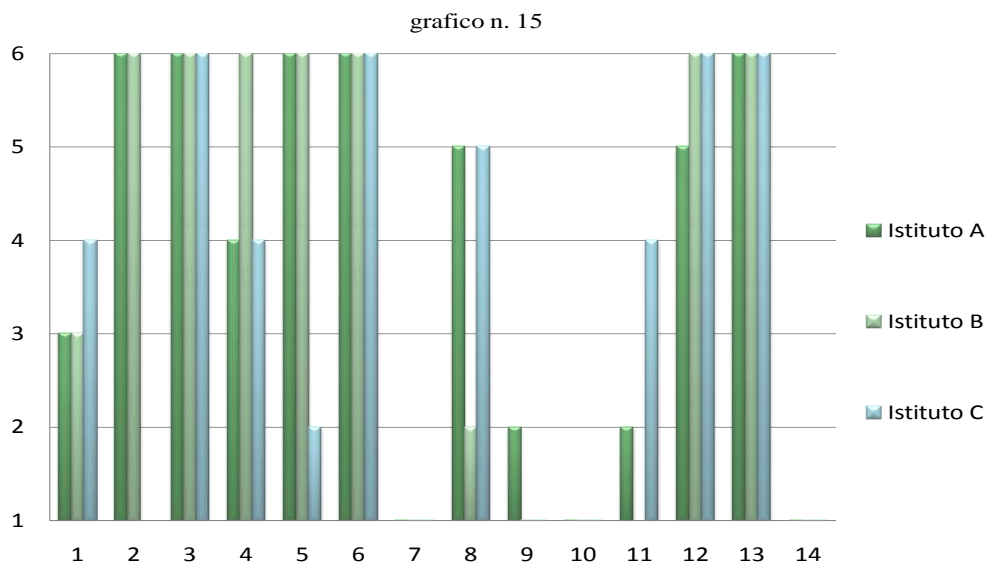
⁶⁰⁹ Cfr. Bartoli L., *Stili e strategie di insegnamento*, in Carraro A., Lanza C. (a cura di), *Insegnare/apprendere in Educazione Fisica*, cit., p. 187.

Attività dedicate quali ad esempio l'*atelier* di cucina o di arte predisposti dall'insegnante di sostegno in collaborazione con l'assistente alla persona. In pratica nel caso "B" l'alunna svolge mensilmente due massimo tre ore di Educazione Fisica, un dato ben al di sotto del monte ore annuo previsto dalle Indicazioni nazionali.

Prendiamo ora in esame gli *items* che convogliano nella prima area tematica in ordine alla griglia di osservazione, ben quattordici descrittori che rimandano agli stili di insegnamento e alle strategie didattiche messe in campo dall'insegnante della disciplina e tra i quali troviamo ad esempio l'*items* uno che punta l'attenzione su un aspetto in particolare: se l'insegnante si assicura l'attenzione dell'alunno con disabilità con un comando prima di illustrare un esercizio. Rispetto a questo, i risultati evidenziano che complessivamente gli insegnanti si preoccupano di richiamare l'attenzione degli alunni nella parte iniziale della lezione, soprattutto quando fanno l'appello, oppure dopo una pausa e tra un'attività e la successiva. Un compito questo che è assolto in modo particolare dall'insegnante di sostegno e/o dall'assistente alla persona (se presenti a lezione). È interessante notare che questa considerazione è confermata dalle evidenze emerse in ordine alle domande cinque e sei della scheda di osservazione (visibili nei grafici nn. 21 e 22) che mettono in evidenza il sistema di relazione tra le figure di sostegno, l'alunno con disabilità, l'insegnante di Educazione Fisica e i compagni di classe.

Un altro punto di osservazione lo offrono i descrittori due, nove, quattordici e ventiquattro che raccolgono le strategie messe in atto dall'insegnante al fine di promuovere l'accesso e la partecipazione all'attività fisica degli alunni in difficoltà. Questo gruppo di voci è orientata a sottolineare se l'insegnante esegue la dimostrazione dell'esercizio supportato da segnali verbali per massimizzare l'ingresso di informazioni, se organizza la lezione in modo che gli tutti gli alunni possano completare autonomamente i compiti motori assegnati o se al contrario si rende necessaria la presenza di una figura di sostegno per facilitare la pratica di alcune attività ed infine verifica se lo stesso insegnante si avvale di metodi didattici tecnologici per la presentazione e conduzione della lezione.

Come si evince dal grafico n. 15 i descrittori nove e quattordici dimostrano che gli insegnanti non fanno uso ad esempio del computer, della lavagna luminosa o di videoregistratori né per presentare la lezione né per condurla. Unica eccezione riconosciuta nel caso “A” dove il docente utilizza il *tablet* per registrare i risultati dei *test* motori somministrati e per informare i ragazzi dei livelli raggiunti.



I grafici nn. 15 e 16 evidenziano il confronto tra i dati emersi nei diversi contesti educativi.

Un'osservazione meritevole di interesse è raccolta negli *items* quindici e sette che registrano se l'insegnante predispone ed utilizza dispositivi e/o attrezzi adattati a misura dell'alunno con disabilità e se lo stesso organizza un *setting* 'individualized' per l'alunno con disabilità (due quesiti che presuppongono l'esistenza di una pianificazione ad *hoc* per la situazione dell'alunno).

Una rapida lettura dei grafici nn. 15 e 16, alle due voci interessate è sufficiente per verificare che in entrambi i casi la risposta è negativa: non sono utilizzati né predisposti interventi adattati oppure individualizzati.

Altrettanto significativo l'*item* tre che interroga se l'insegnante dispone la classe in modo che gli tutti agli alunni, con e senza disabilità, possano eseguire individualmente e nella massima sicurezza i compiti motori assegnati. In questa occasione la risposta è affermativa e raggiunge un punteggio pieno per tutte e sei le sedute di osservazione e per ciascun docente (dato visibile dal grafico n. 15).

Questo gruppo di descrittori rimarca che i docenti prestano una forte attenzione alla predisposizione dell'ambiente al fine di evitare possibili 'incidenti o infortuni', in ordine alla gestione degli spazi, all'uso degli attrezzi, alla condotta degli alunni e all'organizzazione dei tempi di lavoro. Sempre nella stessa area in tema di gestione della classe rispetto agli adattamenti sulle variabili contestuali, troviamo gli *items* quattro, cinque e sei che osservano quali metodologie privilegiano gli insegnanti per presentare la lezione alla classe: spiegano oralmente; spiegano oralmente ma in aggiunta dimostrano anche praticamente come eseguire l'attività; dimostrano personalmente la sequenza dell'esercizio; individuano un alunno che dimostri l'esercizio presentato oralmente; spiegano l'esercizio nella sua interezza e poi si insistono su alcuni particolari oppure spiegano l'attività frazionandola in più sezioni. Su questi aspetti si sono evidenziate pratiche difformi che vale la pena illustrare, ad esempio: due insegnanti su tre presentano il compito motorio accompagnato da copiose spiegazioni orali ma anche da numerose dimostrazioni pratiche, tuttavia, mentre uno dei due tende a spiegare l'esercizio nella sua completezza per poi soffermarsi su alcune parti dello stesso esercizio, l'altro, al contrario, privilegia ripetere la spiegazione attraverso l'esecuzione completa dell'esercizio stesso senza soffermarsi sulla sequenza esecutiva.

Una situazione singolare è verificata nel caso “C” dove l’insegnante spiega oralmente *cosa* devono fare gli alunni senza però dimostrare *come* devono fare (in pratica) per svolgere l’esercizio: egli rimane costantemente seduto (oppure in piedi), dietro la cattedra posta ai lati della palestra ma al di fuori dal perimetro del campo. Nello scompiglio generale è di notevole interesse puntualizzare la reazione dell’alunno con disabilità, il quale, di fronte alla mancanza di spiegazioni sufficientemente esaustive sulle modalità di eseguire un’attività reagiva sempre allo stesso modo: si soffermava ad osservare i compagni e una volta individuato lo stile che più lo convinceva si cimentava nella pratica.

Anche i descrittori sedici, ventidue e ventisei, pongono il *focus* sulle diverse modalità con le quali l’insegnante conduce la lezione in relazione alle tipologie di esercizi proposti come ad esempio lo *station teaching*⁶¹⁰ oppure all’organizzazione degli stessi secondo i diversi gradi di livello di obiettivo (ad esempio dal più semplice al più complesso). La lettura dei dati mette in evidenza che l’attività è impostata privilegiando lo svolgimento individuale e solo in minima percentuale sono proposti esercizi a coppie o in piccolo gruppo. Questa informazione consente indirettamente, di rilevare se l’insegnante privilegia uno stile direttivo o di altra natura⁶¹¹ e se si avvale di una metodologia prevalentemente frontale. Rispetto a quest’ultima considerazione è possibile confrontare i risultati emersi dalla domanda numero due della scheda di osservazione (ed il grafico n. 20, p. 292).

È più volte osservato come nel caso “A” l’insegnante privilegia uno stile direttivo e si dimostra particolarmente rigoroso nel richiedere ai suoi alunni la ‘migliore riproduzione possibile dell’esercizio’, soprattutto quando si tratta di somministrare i *test* motori.

⁶¹⁰ *Ivi*, p. 199.

⁶¹¹ Si può parlare di uno stile di riproduzione o di insegnamento direttivo nei casi “A” e “B” e invece di uno stile di produzione o di un insegnamento non direttivo nel caso “C”. Cfr. Carraro A., Lanza M., *Insegnare/apprendere in Educazione Fisica*, cit., pp. 187-190. Infatti, nel nostro caso, gli insegnanti “A” e “B” evidenziano uno stile di insegnamento di tipo direttivo prevalentemente connaturato da un ambiente di apprendimento improntato sulla riproduzione dell’esercizio (che per sua natura lascia poco spazio alle caratteristiche individuali) ed in questi casi, l’aspetto più importante della lezione sembra essere la riproduzione corretta dell’esercizio

Questa logica non risparmia nemmeno l'alunno con disabilità che insieme al resto della classe è invitato ad eseguire gli 'esercizi giusti', ovvero quelli impartiti dal docente (un chiaro esempio di questa constatazione è descritto a p. 289).

Invece nel caso "B" l'assistente alla persona 'adatta' o meglio 'modifica' tutte (o quasi) le proposte motorie indicate dall'insegnante in maniera da facilitare la realizzazione del compito all'alunna con disabilità⁶¹². Tuttavia è utile evidenziare che (generalmente) le proposte motorie erano accessibili anche all'alunno con disabilità e qualora non lo fossero state, di fronte ad evidenti difficoltà di esecuzione e/o comprensione delle stesse, interveniva (prontamente) l'insegnante curricolare, di sostegno o l'assistente alla persona per semplificare o modificare il compito. In relazione a quest'ultimo aspetto è interessante il confronto con quanto emerso alle domanda numero cinque e sei della scheda di osservazione (si veda, p. 290). Come si evince, il tema dell'adattamento si intreccia quello della 'correzione degli esercizi' e quindi, nel nostro caso, si connette con il concetto di *feedback*. Ciò consente di affrontare la seconda tematica in ordine alle modalità di somministrazione dei rinforzi sociali e per fare questa operazione è utile prendere in esame i descrittori otto, dieci, undici sedici, venticinque e ventisette, specificatamente rivolti ad indagare le tipologie e le finalità dei *feedback* forniti all'alunno con disabilità. Nelle osservazioni condotte, secondo i dettami dell'*Ecological Task Analysis*, si è cercato di rilevare e distinguere due tipi di rinforzo: a variabile dipendente e/o indipendente ed in quest'ultimo caso, le variabili indipendenti (dall'insegnante di classe, di sostegno o dall'assistente alla persona) mettono in gioco quei rinforzi che non per l'appunto non dipendono dalla presenza dell'insegnante. Ad esempio, nel caso dell'apprendimento di gesti tecnici come può essere la rincorsa del salto in lungo, si possono utilizzare dei dispositivi sensoriali (sonori o luminosi) con la funzione di restituire all'alunno indicazioni immediate sull'esecuzione del gesto sportivo: il sensore luminoso suona o si illumina quando l'esecuzione del gesto è scorretta e l'alunno per esempio ha toccato l'asse di battuta rendendo nullo il salto.

⁶¹² *Ibidem.*

Invece, nel secondo caso i *feedback* dipendenti sono quelli sortiti direttamente dall'insegnante; nel nostro caso nessuno dei tre insegnanti si avvale di rinforzi indiretti mentre, quelli diretti sono numerosi e costanti, come ad esempio: il sorriso, l'applauso, il "batti il cinque" il contatto con l'alunno, la mano sulla spalla, i richiami nominali e gli incitamenti da fuori campo (si veda il grafico n. 15, *item* dieci). Tuttavia è opportuno ricordare che quest'ultimi sono per lo più utilizzati dagli insegnanti allo scopo di incoraggiare lo svolgimento di esercizi 'conformi' al modello proposto dal docente alla classe, piuttosto che incoraggiare uno stile creativo e personale. Perciò, in risposta all'*item* numero undici: usa la lode e i *feedback* positivi per promuovere metodi alternativi di condurre l'esercizio è possibile rispondere di no per il caso "A"; parzialmente nel caso "B" e sì per il caso "C", dove il rinforzo era principalmente rivolto a sostenere la motivazione dell'alunno.

Infine, la terza ed ultima area tematica è rivolta ad osservare il clima relazionale della classe avvalendosi del supporto di sei descrittori e precisamente gli *items* dodici, diciassette, diciotto, diciannove, venti ed infine il ventottesimo, con l'intento di rilevare se l'insegnante propone momenti di gioco cooperativo; seleziona uno o più alunni da affiancare al compagno in difficoltà; propone attività di gruppo per favorivano lo sviluppo di capacità collaborative e dunque mette in azione mirate strategie didattiche in grado di promuovere l'interazione tra alunni con e senza disabilità. Intorno a questo tema, in campo internazionale, è riconosciuta una forte valenza educativa alla metodologia del *peer tutoring* ritenuta una strategia imprescindibile per favorire processi di integrazione ed *inclusion* scolastica⁶¹³. Infatti è dimostrato da numerose ricerche che questa metodologia didattica muove in tre direzioni: aumenta i contatti tra gli alunni, favorisce l'instaurarsi di un clima collaborativo che promuove processi di *empowerment* e facilita gli apprendimenti degli alunni. Dalla lettura incrociata dei dati percettivi, in ordine a questo punto sono, visibili due questioni meritevoli di attenzione: la prima riguarda la figura 'del sostegno': si è visto che più incisiva è la sua presenza minore è il contatto tra l'alunno e il resto della sua classe.

⁶¹³ L'argomento del *peer tutoring* è presentato nel capitolo secondo, p. 158.

La seconda, investe l'azione didattica del docente disciplinare e la tendenza a privilegiare attività svolte singolarmente piuttosto che a coppie o in piccolo gruppo (ad esempio, si vedano i grafici nn. 21 e 22). Nel caso specifico, confrontando la domanda quattro della scheda di osservazione con il ventesimo *item*, si evince che l'attività svolta singolarmente prevale su quella eseguita a coppie e in piccolo gruppo e di conseguenza il gruppo classe non sembra essere pensato (né tanto meno utilizzato) come risorsa per favorire processi di integrazione ad eccezione degli spazi dedicati ai giochi di squadra. A quest'ultimi è riservato uno spazio speciale illustrato dal ventottesimo ed ultimo *item* che richiama l'attenzione verso lo sviluppo e la promozione di competenze sociali quali ad esempio: la responsabilità personale, l'autocontrollo, il coinvolgimento e la massima collaborazione con i compagni della propria squadra per la riuscita del gioco (il gioco di squadra rappresenta uno spazio didattico onnipresente nelle attività osservate come si evince dal grafico n. 16). È poi significativo che gli insegnanti coinvolti abbiano adottato gli stessi accorgimenti per responsabilizzare la partecipazione attiva di tutti gli alunni, un esempio su tutti l'imposizione di questa regola: *prima di segnare in porta o fare canestro, tutti i compagni della squadra devono aver toccato la palla.*

In conclusione, è possibile evidenziare le difformità delle pratiche agite dagli insegnanti in presenza dei rispettivi alunni con disabilità nelle ore di Educazione Fisica; un aspetto che sarà oggetto di un'attenta riflessione nel capitolo cinque.

4.4 Analisi e confronto dei casi osservati: secondo strumento

Azioni formative	CASO "A"						CASO "B"						CASO "C"					
Numero lezioni	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
<i>1. Qual è l'impianto metodologico implementato dall'insegnante?</i>																		
GPE senza supporto													x	x	x	x	x	x
GPE con supporto	x	x	x	x	x	x												
APE in GPE							x	x	x	x	x	x						
<i>2. Gli adattamenti metodologici afferiscono al modello bio-meccanico, ecologico o altro tipo di modello?</i>																		
Modello bio-meccanico	x	x	x	x	x		x	x		x		x			x	x		x
Modello ecologico						x			x		x		x	x				x
Altro																		
<i>3. L'insegnante come ha reagito di fronte all'evidente difficoltà dell'alunno/a con disabilità di eseguire un esercizio?"</i>																		
Adatta l'esercizio				x		x												
Semplifica l'esercizio	x	x			x		x			x	x	x	x	x				x
Lascia libera interpretazione			x					x	x						x	x		x
<i>4. L'insegnante in che modo struttura prevalentemente la lezione?</i>																		
In grande/piccolo gruppo	x	x			x	x							x	x	x	x	x	x
A coppie							x	x	x	x	x	x						
One to one (alunno/adulto)			x	x														
<i>5. Di fronte ad evidenti difficoltà dell'alunno con disabilità di svolgere un compito chi interviene prioritariamente?</i>																		
L'insegnante di classe	x			x														x
L'insegnante di sostegno o l'assistente alla persona		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x						
Un compagno/a di classe													x	x	x	x	x	
<i>6. Quando l'alunno si sente in difficoltà ad affrontare un compito a chi si rivolge prevalentemente?</i>																		
All'insegnante di classe		x											x	x		x	x	x
All'insegnante di sostegno o alla persona	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x						
Ad un compagno/a di classe			x												x			

Tabella n. 14. La trasposizione e traduzione dei descrittori sono a cura della scrivente; la tabella offre un quadro riassuntivo dei dati rilevati.

4.4.1 Risultati evidenziati: descrittori uno, due e tre

È ora il caso di introdurre i dati emersi dalla scheda di osservazione illustrata secondo due aree di interesse: la prima, costituita dalle domande numero uno, due e tre che convergono sugli ‘stili di insegnamento’, mentre la seconda area riunisce le domande numero quattro, cinque e sei che spostano il *focus* sul clima relazionale della classe. L’analisi prende avvio dalla lettura della domanda numero uno “*Qual è l’impianto metodologico implementato dall’insegnante?*” Secondo i parametri contenuti nella teoria del *continuum* educativo di Block⁶¹⁴ sono previste tre modalità di includere l’alunno con disabilità nell’attività fisica e sportiva regolare (si veda p. 129).

Nel primo caso, l’alunno segue lo stesso programma *curricolare* della classe e svolge in maniera autonoma gli esercizi proposti; questa proposta didattica è definita *General Physical Education (GPE)*.

Nel secondo caso l’alunno segue un piano di lavoro ‘*individualized*’ e l’insegnante si avvale della collaborazione di una figura professionale specializzata in materia di disabilità (ma non in *APE*) che affianca l’alunno solo per lo svolgimento di alcune attività; questa proposta didattica è detta *General Phphysical Education* con supporto.

Nel terzo caso l’insegnante si avvale della consulenza esterna oppure interna (in co-conduzione) dello specialista in *APE* che ha il compito di predisporre gli opportuni adattamenti affinché all’alunno sia garantito il diritto all’accesso ed allo svolgimento della pratica fisica e sportiva; questa strategia didattica è definita *Adapted Physical Education in GPE*.

È evidente il richiamo al principio dell’ambiente meno restrittivo⁶¹⁵ che anima l’idea di fondo, ovvero creare le condizioni affinché i minori con disabilità possano accedere e di praticare l’Educazione Fisica a scuola a prescindere dal tipo e dalla gravità del *deficit*.

⁶¹⁴ Block M., *Why all student with disabilities should be included in regular physical education*, in «Palaestra», 10 (3), 1994, p. 22.

⁶¹⁵ Il concetto di *Ambiente Meno Restrittivo* è il substrato teorico da cui parte Block per elaborare l’innovativa teoria del *continuum* educativo, tant’è che egli introduce il concetto di *mainstreaming* inverso, sul tema si veda, p. 127.

Su questo punto la normativa statunitense è molto chiara, per ogni alunno ‘con bisogni educativi speciali’ è obbligatorio stendere una programmazione individualizzata per quanto concerne l’insegnamento dell’Educazione Fisica, considerata la disciplina cardine per favorire processi di inclusione come evidenziato nell’excursus storico illustrato nel capitolo primo.

Nel nostro Paese, l’inserimento dell’alunno con disabilità nell’ambito educativo formale è un fatto istituzionale consolidato, nel rispetto del modello normativo dell’integrazione, tuttavia il Piano Educativo Individualizzato italiano, diversamente dallo *Individualized Education Planning* statunitense non prevede uno spazio di condivisione sul progetto-programma di Educazione Fisica.

Ritornando alle pratiche didattiche osservate è possibile affermare un dato di sicuro interesse, ossia che i singoli docenti hanno adottato rispettivamente una delle tre metodologie appena richiamate al *continuum* educativo e specificatamente nel caso “A” si può ravvisare un tipo di lezione in *GPE* con supporto, nel caso “B” di *APE* in *GPE* mentre nel caso “C” una strategia didattica di *GPE* senza supporto (risultati visibili nel grafico n. 17).

Infatti, l’insegnante “A” è supportato in tutte le sue lezioni dalla presenza di uno o più insegnanti di sostegno specializzati ma non laureati in Scienze Motorie, che interagiscono con l’alunno e lo sostengono nell’attività. La loro funzione è principalmente quella di interfacciarsi con il minore secondo le disposizioni fornite dall’insegnante disciplinare e principalmente allo scopo di intervenire per facilitare l’esecuzione del gesto motorio.

La situazione opposta si è invece verificata nell’Istituto denominato caso “C”, dove l’insegnante per la conduzione delle lezioni si avvale come unico supporto della collaborazione del gruppo classe.

In questo caso, l’alunno con disabilità svolge i medesimi esercizi proposti alla classe ma secondo la propria abilità e la personale creatività nell’affrontare e risolvere le difficoltà che di volta in volta si manifestano.

Ad esempio, l’alunno messo di fronte alla necessità di eseguire un percorso di velocità e destrezza, dapprima osserva i suoi compagni alle prese con la sequenza dei gesti e successivamente si cimenta nell’esercizio con la sua velocità.

Infine, per quanto riguarda il caso “B”, la lezione è svolta in collaborazione con l’assistente alla persona che, sempre a fianco dell’alunna con disabilità, media tra lei, la classe e la pratica motoria. Una presenza costante, la sua, che facilita e ‘adatta’ la lezione calibrandola alle difficoltà evidenziate dalla giovane; nonostante questa professionista non abbia alcuna formazione specialistica in campo motorio.

1. Qual è l’impianto metodologico implementato dall’insegnante?

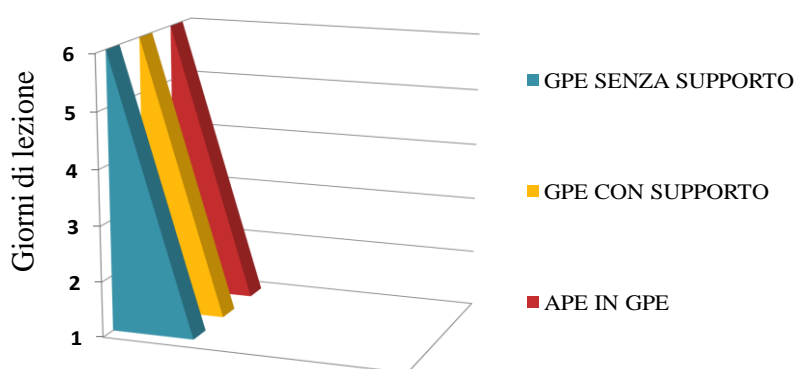


grafico n. 17

Un secondo passaggio è contenuto nella domanda numero due “*Gli adattamenti metodologici afferiscono principalmente al modello bio-meccanico, ecologico o altro tipo di modello?*”

Per rispondere occorre necessariamente richiamare due prospettive basilari dell’*APE*: la teoria dell’adattamento come proposta da Claudine Sherrill e la teoria Ecologica dell’analisi di un compito di Allen Burton e Walter Davis (*Ecological Task Analysis* o *ETA*)⁶¹⁶. Secondo il pensiero di questi studiosi le concezioni teoriche di base per la comprensione e l’applicazione corretta dell’*APE* sono riconducibili ai concetti di adattamento in relazione all’analisi del compito; una teoria definita ‘ecologica’ che è stata messa a punto dagli studiosi Burton e Davis (e più recentemente rielaborata da Yeshayahu Hutzler).

⁶¹⁶ Il *Systematic Ecological Modification Approach* è una versione dell’*ETA* rielaborata da Yeshayahu Hutzler, si veda, p. 71.

Secondo Sherrill l'aspetto predominante della concezione ecologica dell'adattamento costituisce il fondamento pedagogico che guida l'«*adattamento educativo*» e che riguarda la possibilità di intervenire sui fattori e sulle variabili che intervengono nell'esecuzione di un compito motorio. In questo caso l'insegnante può adattare il compito motorio, modificare il contesto ma anche intervenire sulla dimensione bio-meccanica della persona con disabilità al fine di promuovere la sicurezza della pratica e il successo formativo dell'alunno⁶¹⁷.

Il modello teorico che maggiormente risponde a queste necessità è appunto quello proposto da Davis e Burton che definiscono di natura 'ecologica' l'intervento didattico attento all'insieme delle variabili contestuali che intervengono nell'esecuzione di un compito motorio. Infatti, con l'*Ecological Task Analysis*, ideata verso la fine degli anni Novanta, si è in grado di contrastare il tradizionale modello di insegnamento dell'Educazione Fisica di evidente stampo bio-meccanico, a favore di una prospettiva in grado di interconnettere i molteplici fattori di una situazione educativa. Perciò, quello che qui interessa sottolineare sono gli aspetti applicativi dell'adattamento, ossia le diverse modifiche che l'insegnante di Educazione Fisica può mettere in pratica agendo sulle variabili del contesto-persona-compito. Questo diverso approccio consente ai professionisti di non limitare l'intervento didattico alle sole caratteristiche bio-meccaniche dell'alunno con disabilità ma di spostare l'attenzione sulla complessità delle variabili contestuali che entrano in gioco nell'esecuzione di un gesto motorio. Detto in altro modo, se al modello bio-meccanico corrispondono azioni dell'insegnare quali: modificare, semplificare e/o cambiare gli esercizi e i giochi, al modello ecologico dell'*ETA* corrispondono le azioni di adattare sinergicamente le variabili protagoniste della situazione educativa: l'ambiente, la persona ed il compito motorio.

⁶¹⁷ Per la statunitense Sherrill «*la teoria pedagogica dell'adattamento enfatizza l'integrazione delle conoscenze sulle differenze individuali e introduce il fattore ambientale nel concetto di adattamento*». In questo senso, l'ipotesi pedagogica dell'adattamento è basata sulla convinzione «*che tutte le persone possono imparare e trarre beneficio da un'attività fisica se gli insegnanti e gli allenatori sono in grado di favorire gli adeguati adattamenti*», in Sherrill C., *Adapted Physical Activity Pedagogy: Principles, Practices and Creativity*, in Yabe K., Kusano K., Nakata H. (eds.), *Adapted Physical Activity: Health and Fitness*, cit., pp. 14-15.

La prospettiva dell'*ETA* consente all'insegnante di pianificare impianti didattici operando una variegata gamma di adattamenti in grado di rispondere alle singole esigenze contestuali a partire dalla teoria delle *affordance* di Gibson⁶¹⁸ che ne costituisce il substrato teorico. In questa direzione il professionista sposta il *focus* della sua azione educativa al contesto, nel ricercare l'adattabilità del movimento accoppiato alla specificità dell'ambiente e alla singolarità dell'individuo.

Un salto concettuale, oltre che metodologico subordinato all'accettazione da parte dell'insegnante di una particolare 'filosofia dell'educazione' per la quale l'apprendimento è innanzitutto finalizzato al processo che ogni alunno attraversa per apprendere, piuttosto che al risultato finale atteso dall'insegnante. Di conseguenza l'azione didattica non ha il fine di ricercare risultati e soluzioni standardizzate o preconfezionate ma esattamente l'opposto, ossia di consentire ad ogni alunno di esplorare in maniera personale ed autonoma le soluzioni di fronte ai problemi posti. Solo dopo un'attenta osservazione delle risposte motorie fornite dall'alunno sarà possibile per l'insegnante intervenire per adattare il compito.

Quindi *adapted* non significa adattare a priori ma intervenire con *feedback* adeguati per espandere la possibilità di svolgere un compito motorio senza imporre o ricercare delle *performance* precostituite.

⁶¹⁸ Davis W., Broadhead G. (eds.), *Ecological Task Analysis and Movement*, Human Kinetics Publishers, Champaign Il 2007; cfr. Burton Allen W., Davis Walter E., *Ecological Task Analysis: Translating Movement Behavior Theory Into Practice*, «Adapted Physical Activity Quarterly», 8 (2), 1991, pp. 155-157. Nell'articolo sono illustrati gli elementi fondativi dell'*ETA* sintetizzati in quattro fasi: la prima, consiste nello stabilire gli obiettivi del compito e la strutturazione gli ambienti fisici e sociali; la seconda, invece, dovrebbe consentire di individuare le soluzioni più idonee ad affrontare la situazione-problema (motorio) nel contesto educativo; la terza, è attenta all'azione dell'insegnante nell'apportare le opportune modifiche e quindi i migliori adattamenti verso l'alunno, manovrando le variabili ambientali e/o le attività pratiche ed infine, la quarta ed ultima fase consiste nel fornire all'alunno le istruzioni adeguate per la riuscita del compito. Nell'*ETA*, l'obiettivo è spesso identificato con il risultato dell'attività o del compito, pertanto, esso è considerato un approccio *top-down*. Nella metodologia dell'*ETA* è indispensabile che l'insegnante abbia chiaro l'obiettivo da perseguire per attuare un intervento ad *hoc* centrato sui bisogni dell'alunno e fornire gli opportuni *feedback* (con strategie che coinvolgano l'intero sistema di relazioni).

Per utilizzare in modo efficace questa metodologia, è fondamentale che il professionista accetti la possibilità che in situazioni di apprendimento esistano molteplici risposte ai problemi dati, differenti modi di svolgere un qualsiasi compito ed altrettanti validi differenti percorsi per raggiungere gli obiettivi prefissati⁶¹⁹.

Per concludere, l'applicazione di questo modello consentirebbe, secondo gli studiosi dell'ETA, di incoraggiare processi di *empowerment*, di rinforzare la consapevolezza degli alunni di poter esercitare un certo controllo sui risultati ottenuti nell'apprendimento, con la conseguenza di migliorare le *performance* verso la realizzazione di compiti sempre più complessi ed articolati. Sempre per i due autori, nel caso concreto, gli insegnanti di Educazione Fisica, devono lasciare che sia l'alunno a scoprire e sviluppare l'esercizio in maniera autonoma e creativa ed intervenire solo successivamente con adeguati rinforzi e *feedback* al fine di favorire il raggiungimento degli obiettivi prefissati⁶²⁰.

Per quanto riguarda il nostro discorso, i risultati emersi dalle osservazioni condotte sono rappresentati nel grafico n. 18.

2. Gli adattamenti metodologici afferiscono principalmente al modello bio-meccanico, ecologico o altro tipo di modello

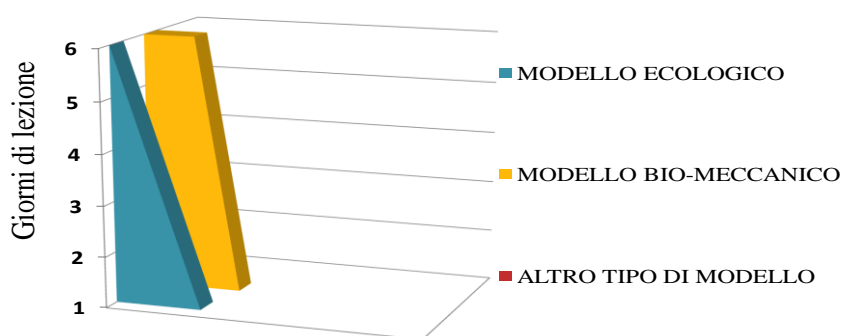


grafico n. 18

⁶¹⁹ Cfr. Davis E., Broadhead G. (eds.), *Ecological Task Analysis and movement*, Human Kinetics Publishers, United States 2007, pp. 5-7.

⁶²⁰ Hautala R.M., Bryan M., *Teaching Near The Edge of Chaos Dynamic Systems, Student Choices and Library Research*, in «Communications in information Literacy», 2 (1), 2008, pp. 25-35.

Come si evince dal grafico, gli adattamenti messi in campo dagli insegnanti sono prevalentemente di tipo bio-meccanico, ossia sono agiti sulla componente fisica e meccanica del movimento riferita all'alunno con disabilità e di semplificazione del gesto motorio. Con minore frequenza sono praticati interventi sulle variabili contestuali in quanto le azioni didattiche osservate mirano generalmente a promuovere un'esecuzione 'standardizzata' e non *individualized* dell'esercizio.

In questo senso gli insegnanti coinvolti preferiscono promuovere l'esecuzione di esercizi consolidati piuttosto che far emergere soluzioni motorie spontanee (o euristiche) in grado di stimolarne l'autonomia e il processo di ricerca di soluzioni attraverso la continua variazione dei gesti motori. Il metodo ecologico, come già sottolineato, suggerisce invece di accompagnare l'alunno nella ricerca autonoma di soluzioni motorie e, nel caso in cui per quest'ultimo il compito risulti troppo complesso, di evitare di porre dei vincoli prescrittivi e di fornire soluzioni preconfezionate. Ad esempio, è interessante riportare le note di campo riferite ad una attività osservata nel caso "A" quando all'alunno con disabilità è assegnato il compito di svolgere i *test* motori presentati alla classe ma in modo rispondente ai dettami previsti dal protocollo. In particolare, l'azione descritta riguarda 'il *test* di forza massimale degli addominali' che prevede una discreta difficoltà esecutiva in quanto richiede che l'alunno resti sospeso alla spalliera con i piedi sollevati da terra e da quella posizione sollevi gli arti inferiori a novanta gradi con il pavimento ma mantenendo il resto del corpo aderente all'attrezzo.

L'alunno manifesta, da subito, la difficoltà ad eseguire l'esercizio in quanto per lui tenersi in appoggio alla spalliera con la sola forza delle braccia è difficile (è in sovrappeso) ed ancora più difficile è mantenere il controllo posturale nel tentativo di una corretta dell'esecuzione del gesto. In questo senso, gli errori di esecuzione, quanto la sua fatica sono palesi: il corpo dondola mentre esegue l'esercizio perché stacca vistosamente il bacino dalla spalliera. L'insegnante di fronte a queste difficoltà interviene con queste modalità: con le due mani gli blocca forzatamente il bacino contro la spalliera e poi lo incita a sollevare le gambe ed a eseguire con precisione più ripetizioni possibili.

Procedendo con l'analisi, prendiamo in considerazione la terza ed ultima domanda che contribuisce a concludere la prima area di osservazione.

“L’insegnante come ha reagito di fronte all’evidente difficoltà dell’alunno/a con disabilità di eseguire un compito?” Nello specifico questa osservazione approfondisce le modalità operative intorno all’*adapted* nelle diverse situazioni educative coinvolte e quindi rileva la predisposizione del *setting* educativo.

La lettura dei dati presentati nel grafico n. 19 avvalorava quanto evidenziato nella precedente domanda in quanto conferma che gli insegnanti coinvolti nella ricerca si sono avvalsi di un metodo riduttivo più vicino alla logica bio meccanica piuttosto che a quella del modello ecologico. Le azioni osservate sono quelle di semplificazione delle proposte motorie modificate in base alla bio-meccanica dell’alunno (ovvero al suo *deficit*) piuttosto che muovere le variabili contestuali quali lo spazio, le attrezzature, il compito motorio (anche proponendo un’attività diversificata) e soprattutto il coinvolgimento del gruppo classe.

Come mostra chiaramente il grafico n. 19 la semplificazione dell’esercizio occupa una parte rilevante delle attività rilevate.

3. L’insegnante come reagisce di fronte all’evidente difficoltà dell’alunno/a con disabilità di eseguire un compito?

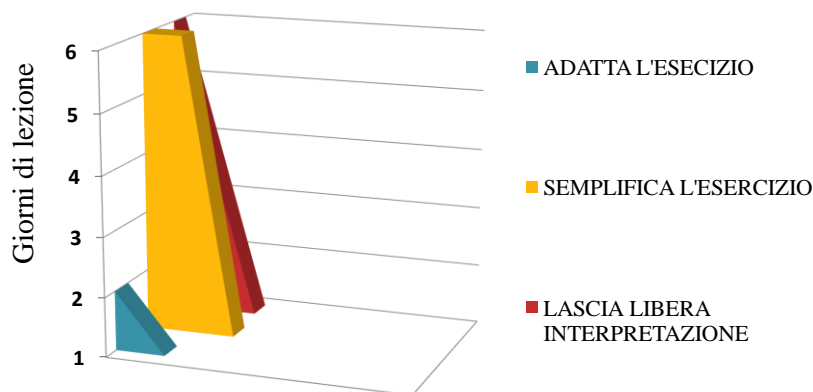


grafico n. 19

La reazione di fronte alle difficoltà di esecuzione di un compito motorio l’insegnante privilegia un intervento ‘diretto sulla persona dell’alunno’, piuttosto che sulle ‘variabili contestuali’ adottando, in questo modo, una logica semplificativa nello scomporre l’esercizio in *step* più semplici.

La semplificazione dei compiti è messa in campo indistintamente dall'insegnante di classe tanto quanto dagli insegnanti di sostegno e dall'assistente alla persona presenti durante la lezione. Sul tema è interessante riportare l'episodio osservato nel caso "C" qualora l'insegnante di fronte alla necessità di organizzare le squadre per il gioco del *basket* e quindi individuare i componenti delle rispettive ha ritenuto opportuno che l'alunno con disabilità giocasse nella squadra femminile.

Un'altra situazione meritevole di approfondimento è stata osservata nel caso "A", quando di fronte alla difficoltà dell'alunno di coordinare il lancio della pallina con la paletta da ping pong, si è preferito adottare una strategia semplificativa nel togliere l'attrezzo e lasciare che il lancio fosse eseguito a mani nude.

In questo caso le strategie dell'*APE* suggeriscono di sostituire l'attrezzo con un altro di dimensioni più ampie o più leggere e comunque 'adattate' alle esigenze contingenti⁶²¹.

Diversamente nel caso "B" l'alunna esegue le attività proposte 'secondo la propria inclinazione' ma sempre in compagnia dell'assistente che modifica le proposte motorie a sua misura. Ad esempio, nel gioco della staffetta con ostacoli mentre gli i compagni percorrono individualmente la loro frazione, Denise corre si ma tenuta per mano da una parte dall'assistente e dall'altra da una compagna (a turno) e quindi tutte e tre insieme affrontano il percorso. Questa è una modalità di adattamento dell'esercizio che non interviene direttamente sull'alunna ma agisce sulle variabili contestuali in questo caso sul contesto relazionale.

⁶²¹ Confederazione Associazioni Diplomi Isef e Laureati Scienze Motorie, *APA. Linee guida per l'Educazione Fisica adattata in ambito scolastico*, cit., p. 25. «In origine quando l'Educazione Fisica adattata fu definita [...] l'attenzione dell'adattamento era orientato verso le attività, i programmi e i curricoli specifici. Dagli anni '50 agli anni '70, la maggior parte dei professionisti in APA credevano che la loro responsabilità primaria ricadesse sull'adattamento delle attività inclusi i giochi, per renderli più accessibili, sicuri e divertenti ed ottenere successi e risultati in alcuni aspetti del movimento. Tali adattamenti sono stati per lo più basati sulla semplificazione dei principi biomeccanici».

4.4.2 Risultati evidenziati: descrittori quattro, cinque e sei

Il quarto quesito “*Quali sono le metodologie utilizzate (prevalentemente) dall’insegnante?*” apre alla seconda sezione tematica relativa all’interazione tra alunni con e senza disabilità. La seconda *trance* di domande richiama l’attenzione sulle azioni didattiche che attraverso la disciplina dell’Educazione Fisica promuovono processi di interazione. In questo senso l’osservazione mira a rilevare, ad esempio, se l’attività didattica è svolta prevalentemente in maniera individuale oppure a coppie, a piccoli gruppi ma anche, in alternativa, in coppia l’alunno con disabilità e l’insegnante. Sul tema, numerose fonti internazionali⁶²² sono concordi nel ritenere che i compagni di classe fungono da forte traino sia per promuovere processi di integrazione che per facilitare processi di apprendimento e questo principio è valido soprattutto nelle situazioni che coinvolgono la disabilità. Infatti la metodologia educativa del *peer tutoring* rappresenta «*il modello attraverso il quale sono i compagni di classe (coetanei o pari) a fornire il supporto necessario all’alunno con disabilità in GPE*»⁶²³.

Interessante il confronto con i dati percettivi emersi dai descrittori tre, quattro cinque, sei e dodici della griglia di osservazione che evidenziano un evidente sbilanciamento verso il principio di individualizzazione dell’insegnamento, mentre la centralità dell’azione educativa è volta alla ricerca dell’esecuzione rispondente (il più possibile) a quanto prescritto dal professionista (questi aspetti sono ripresi ed analizzati in chiave pedagogica nel capitolo quinto).

Di fatto, i risultati emersi mettono in primo piano un dato interessante, ovvero che il lavoro in palestra è svolto con un’ampia percentuale in grande gruppo, circa il 60%, in questo caso l’attività è svolta per lo più individualmente.

⁶²² Davis R., *Inclusion Through Sports By*, Human Kinetics Publishers, Champaign IL, 2002, p. X. Ronald Davis ad esempio ricorda agli insegnanti di Educazione Fisica (statunitensi) che se intendono realmente favorire processi di integrazione in *GPE* devono necessariamente condividere il loro piano di lavoro con gli alunni senza disabilità.

⁶²³ Block M., Obrusnikova I., *Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005*, in «*Adapted Physical Activity Quarterly*», 24, 2007, p. 106. E’ bene ricordare che negli Stati Uniti il titolo di *peer tutor* è conseguibile solo dopo la frequentazione di un breve percorso formativo ed un valido esempio di questo *iter* è il metodo *Peer Tutor Training-Tips to Teach, Assist and Practice (TIP-TAP)* che presenta, con un manuale strutturato in cinque punti, le fasi necessarie per la formazione degli alunni per l’assunzione del ruolo in oggetto.

Un'attività svolta perciò a discapito del lavoro in coppia tra alunni con e senza disabilità osservato per circa il 35% ed infine gli interventi in modalità uno a uno che limitati sono proposti a una percentuale molto bassa del 5% circa, come illustrato nel grafico n. 20.

4. Quali le metodologie utilizzate, prevalentemente, dall'insegnante?

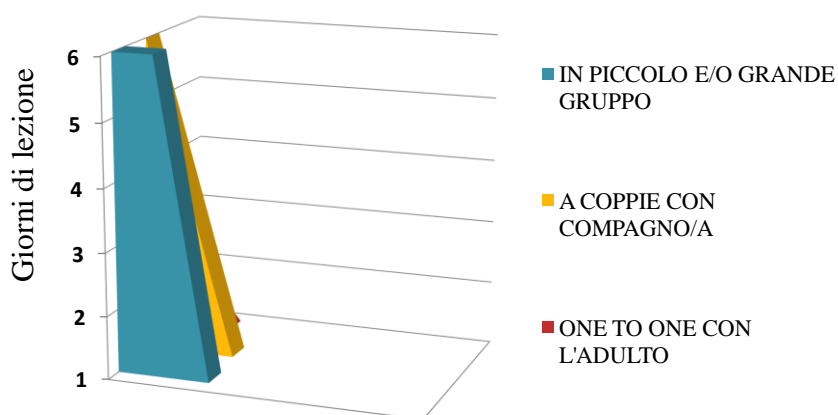


grafico n. 20

Inoltre, un ulteriore aspetto meritevole di attenzione, che si è spesso avuto modo di osservare in almeno due dei tre contesti educativi coinvolti, è il seguente: quando viene chiesto agli alunni di “mettersi a coppie” per eseguire un gesto motorio questi sono liberi di scegliere il compagno con cui svolgere l’esercizio mentre accade diversamente nel caso dell’alunno con disabilità per il quale è l’insegnante di classe o di sostegno, prioritariamente il primo nel caso “A” e l’assistente alla persona nel caso “B” ad individuare il compagno o la compagna ‘giusti’ da affiancargli.

Una singolare situazione è osservata nel caso “C”, in cui ogni qualvolta è indicato agli alunni di mettersi in coppia, ad affiancare l’alunno con disabilità si rende sempre disponibile la stessa compagna di classe che viceversa è da lui rifiutata e quindi respinta; Lorenzo dimostra di prediligere lo svolgimento degli esercizi in compagnia dei suoi compagni di classe di genere maschile.

In conclusione sono rare le occasioni in cui gli insegnanti hanno fatto ricorso alla metodologia del *peer tutoring*, una situazione visibile anche dai risultati emersi dall'analisi dei descrittori sedici, ventidue e ventisei, che sottolineano due aspetti altrettanto significativi il primo, che generalmente è l'insegnante che per lo più dimostra come eseguire un esercizio e sono gli insegnanti di sostegno o l'assistente alla persona che intervengono se l'alunno mostra difficoltà nella comprensione e/o nell'esecuzione del gesto.

Perciò si evince che il gruppo classe non è pensato come valido strumento di integrazione scolastica; nel nostro caso è evidente che l'adulto è il *medium* che permea l'intera situazione educativa.

Infine occorre procedere con l'analisi delle ultime due domande a completamento della scheda di osservazione, ossia la quinta che si chiede come si comporti l'insegnante “*Di fronte ad evidenti difficoltà dell'alunno con disabilità di svolgere un compito chi interviene prioritariamente?*” Ed anche la sesta che interroga “*Quando l'alunno si sente in difficoltà nell'affrontare un compito a chi si rivolge prevalentemente?*” In una certa misura queste due ultime questioni intendono approfondire l'analisi precedentemente avviata e per questo motivo si ritiene opportuno esaminarle contestualmente. Osservare come i compagni di classe interagiscono tra loro e si rapportano al compagno con disabilità, richiama l'attenzione sulle dinamiche relazionali che escludono l'azione mediata dall'insegnante; un dato che i descrittori del *Teaching* non consentono di rintracciare in quanto la descrizione è curvata unicamente sulle azioni del docente, vero ed indiscusso protagonista del processo di insegnamento e apprendimento⁶²⁴. Si è portato come esempio il caso “C” e la particolare disponibilità della compagna ad intervenire ‘in soccorso’ dell'alunno con disabilità, tuttavia sono disponibili ragguardevoli ricerche che offrono pareri discordanti ‘sull’inserimento’ *tout court* gli alunni con disabilità in una regolare programma di *Physical Education*.

⁶²⁴ La nota richiama lo *standard* dieci degli Apens statunitensi: *Teaching*.

Alcuni di queste, infatti, sottolineano il rischio che la palestra scolastica da ‘luogo privilegiato dell’integrazione’ si riveli invece un ambiente in cui le discriminazioni sono più volte agite (consapevolmente o inconsapevolmente)⁶²⁵.

Di fatto, le evidenze emerse dalle ricerche internazionali individuano diversi elementi di criticità rispetto all’inserimento degli alunni con disabilità in *GPE* e per ragioni completamente diverse tra loro che spaziano dal senso di frustrazione conseguente alla presenza del compagno disabile che è ritenuto responsabile di una pratica sportiva ‘rallentata’, noiosa, priva di attrattiva e poco divertente in poche parole demotivante e viceversa dal senso di frustrazione che deriva dall’incapacità dell’alunno di svolgere nello stesso modo e con la stessa intensità i compiti motori proposti alla classe⁶²⁶. Una soluzione che scontenta tutti.

Del resto non mancano i racconti autobiografici che lasciano trasparire il disagio e la fatica di accettare e farsi accettare durante le lezioni di Educazione Fisica dai compagni e dall’insegnante stesso⁶²⁷; in questo senso il processo ‘di stigmatizzazione’ non risparmia nemmeno la scuola né tanto meno la palestra scolastica. Detto in altri termini la vicinanza tra alunni con e senza disabilità di per sé non garantisce che si creino i presupposti dell’integrazione e perciò la palestra al pari dell’aula scolastica può essere fonte di esclusione come sostiene Block «[...] *l’inclusione degli studenti con disabilità in Educazione Fisica fornisce molte opportunità di relazione sociali tra gli alunni [...] ma a condizione che gli insegnanti adottino una prospettiva di insegnamento inclusiva*»⁶²⁸.

Perciò, il problema, rileva lo studioso, è da circoscrivere all’insegnante che spesso non possiede una formazione adeguata e le competenze necessarie ad allestire intenzionalmente un *setting* educativo orientato a favorire l’inclusione⁶²⁹.

⁶²⁵ Smith A., Nigel T., *Including pupil with special education needs and disabilities in National Curriculum Physical Education: a brief review*, cit. p. 11.

⁶²⁶ Si rimanda alle testimonianze di alunni con disabilità illustrate nel capitolo primo da p. 115.

⁶²⁷ Cfr. Coates J., Vickerman P., *Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of Physical Education – a review*, in «Support for Learning», 23 (4), 2008, pp. 168-174.

⁶²⁸ Block M., *Inclusion: What is Needed to Make it Work for All Children with Disabilities*, 19th International Symposium of Adapted Physical Activity, ‘*Bridging The Gaps*’, cit., p. 7.

⁶²⁹ Block M., Obrusnikova I., *Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005*, cit., p. 116.

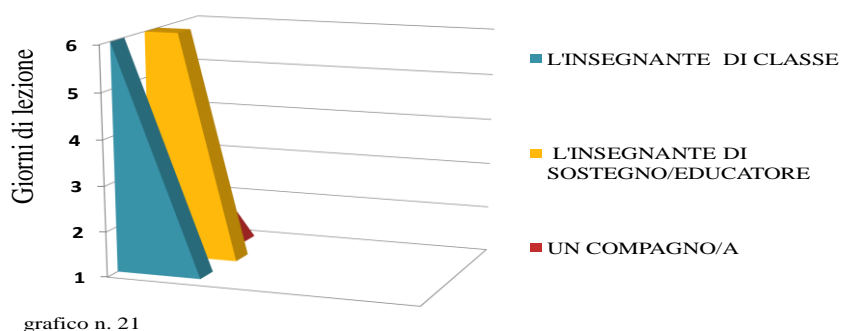
Sempre secondo lo studioso Block, la diretta conseguenza di questa (vera o presunta) inadeguatezza è causa di limitate occasioni di interazione tra alunni e con senza disabilità. Nel merito del discorso si evince che l'insegnante occupa un posto davvero strategico nello sviluppo dei fattori che contribuiscono a promuovere reali processi di integrazione e quindi è altrettanto evidente l'importanza che assume la sua formazione per aumentare il grado di consapevolezza sull'importanza che riveste la disciplina dell'Educazione Fisica nel contesto educativo istituzionale. È quindi utile mettere a confronto quest'ultime affermazioni con quanto osservato nei contesti educativi coinvolti nella ricerca e successivamente mettere in evidenza la specularità dei risultati ottenuti. Nel dettaglio la quinta domanda mette in evidenza un fatto rilevante, ovvero che di fronte alle difficoltà dell'alunno (sia di comprensione che di esecuzione dell'esercizio) interviene prioritariamente l'insegnante di sostegno e l'assistente alla persona per il 60%, l'insegnante della disciplina per il 25% ed infine i compagni di classe per il 15%.

Invece per quanto riguarda la sesta ed ultima domanda i risultati confermano il dato precedentemente emerso, l'alunno in difficoltà si percepisce in difficoltà si rivolge quasi esclusivamente all'insegnante di sostegno o all'assistente alla persona, in seconda battuta all'insegnante disciplinare ed infine ai compagni di classe. Tuttavia è corretto precisare che l'unica eccezione a queste rilevazioni è richiamata all'Istituto denominato caso "C" dove, vista l'assenza dell'insegnante di sostegno, l'alunno si rivolgeva quasi esclusivamente all'insegnante di classe.

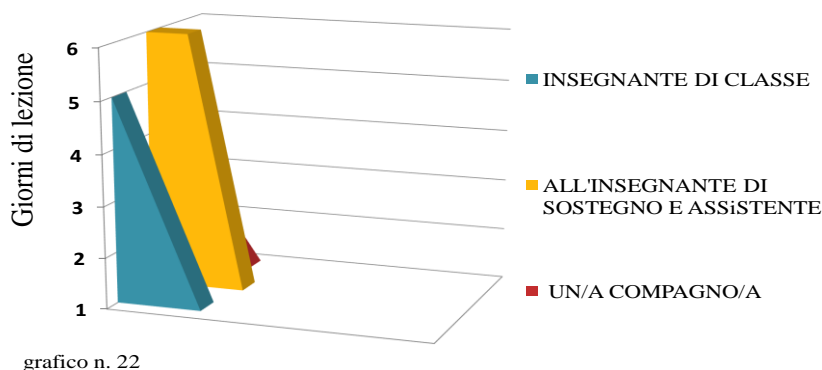
Nel caso "B", l'alunna con disabilità si rivolgeva per qualsiasi necessità alla sua assistente, mentre nel caso "A" l'alunno chiedeva supporto prevalentemente alla sua insegnante di sostegno (che lo seguiva da quattro anni), molto raramente all'insegnante di classe e in pochissime occasioni si avvicinava a qualche compagno o compagna di classe.

I dati rappresentati nei grafici nn. 21 e 22 consentono di visualizzare con chiarezza le dinamiche relazionali osservate nei tre diversi Istituti.

5. Di fronte ad evidenti difficoltà dell'alunno di svolgere un compito chi interviene prioritariamente?



6. Di fronte ad evidenti difficoltà dell'alunno di svolgere un compito a chi si rivolge prioritariamente?



Per concludere, occorre mettere in luce alcuni aspetti di sicuro interesse a partire dalla discordanza di alcune pratiche osservate rispetto alle metodologie suggerite dall'APE e in particolare dallo *standard* dieci degli *Apens* statunitensi.

Un primo confronto tra le pratiche rilevate e le fondamenta dell'APE consente di sottolineare l'assenza di una pianificazione '*individualized*', ossia di un piano di lavoro personalizzato che tenga conto delle esigenze specifiche dell'alunno con disabilità; un secondo confronto riguarda gli stili di insegnamento che nel caso italiano sono più orientati alla semplificazione dei compiti che all'*'adpted'* delle variabili contesto-persona-compito come previsto ad esempio nell'ETA.

Un terzo confronto consente di puntualizzare la totale assenza di attrezzature adatte ed anche l'inesistenza di attrezzature in grado di fornire dei *feedback* immediati sull'esecuzione del gesto, come nel caso di strumenti sonori o dotati di dispositivi illuminati.

Un quarto confronto permette di sottolineare come nel caso italiano siano limitati gli interventi didattici orientati a favorire spazi di aggregazione e di integrazione ad esempio si è potuto notare il limitato tempo concesso allo svolgimento dei giochi cooperativi, degli esercizi svolti a coppie o in piccolo gruppo ed al contrario la tendenza a privilegiare un'attività svolta individualmente con esercizi fisici di media intensità. In particolare tra le pratiche didattiche statunitensi e quelle italiane è notevole la differenza rispetto al ruolo giocato dai compagni senza disabilità ed in particolare al ruolo del *peer tutor* qualificato (figura che in Italia non è prevista) e quindi, complessivamente ad una limitata considerazione del gruppo classe come 'elemento' aggregante e di aggregazione.

Diversamente, gli elementi di vicinanza tra le pratiche didattiche osservate e le metodologie dell'*APE* sono riferibili, ad esempio, alla meticolosa cura con cui è predisposto il *setting* educativo al fine di scongiurare infortuni e promuovere la sicurezza di ciascun alunno, la gestione del gruppo classe a livello disciplinare, l'intensità e la varietà della proposta educativa, le modalità di presentazione del compito motorio prodighe di spiegazioni e dimostrazioni pratiche, ad eccezione del caso "C" come si è già avuto modo di argomentare.

Perciò, date le considerazioni fin qui condotte, appare evidente la distanza che separa alcune delle pratiche agite dagli insegnanti coinvolti nella ricerca dalle metodologie suggerite dall'*APE* e, con altrettanta evidenza, emerge la disomogeneità delle pratiche didattiche agite nei rispettivi contesti al fine di promuovere la formazione dell'alunno con lo strumento dell'Educazione Fisica.

Occorre ora richiamare uno sguardo interpretativo in grado di cogliere l'unitarietà delle esperienze osservate e muovere verso l'*incipit* dell'azione che integra che non è la diversità come espressione di 'deficit o di mancanza' ma come espressione di 'ricchezza propria e costitutiva della persona umana'.

Capitolo 5 Disabilità nella prospettiva pedagogica

5.1 Le fonti di una sinergia educativa

Quale *mission* educativa e quale *vision* organizzativa si devono mettere in campo per rispondere criticamente e non con mera esecutività al mandato istituzionale della disciplina dell'Educazione Fisica rispetto ai processi di integrazione dell'alunno con disabilità? Per rispondere a questo quesito è necessario rileggere in chiave pedagogica i dati emersi a conclusione della fase sperimentale (precedentemente descritta) avvalendosi di un atto interpretativo in grado di intrecciare la relazione tra l'educazione e il singolo alunno o meglio il rapporto che intercorre tra l'educabilità e la singola 'persona umana'⁶³⁰.

Vale la pena ricordare che la comprensione della situazione educativa è sempre vincolata agli orizzonti epistemologici che ne determinano le condizioni di pensabilità e che per affrontare l'educazione da un punto di vista pedagogico, sia necessario assumere un paradigma capace di postulare una visione antropologica che tenga conto della persona tutta intera⁶³¹. Si è già sottolineato che ogni strumento di rilevazione utilizzato nella ricerca in ambito educativo, di per sé, presenta una schematicità che non permette all'osservatore di raccogliere l'interesse dell'azione indagata ma solo uno spaccato di tale realtà. A ciò va aggiunto che quando si passa dalla rilevazione e descrizione delle azioni educative verso l'interpretazione e riflessione pedagogica sui dati emersi, si corre spesso il rischio, ricorda Susanna Mantovani, della semplificazione e dell'errore. Inoltre lo scopo primario del presente lavoro è quello di fornire dati, suggerimenti e spunti di riflessione sul tema della disabilità in relazione all'Educazione Fisica e certamente non fornire risposte esaustive a una problematica così complessa.

⁶³⁰ Bertagna G., *Dall'uomo alla «persona umana» in pedagogia*, in Id. (a cura di), *Scienze della persona perché?*, cit., pp. 29-33. La sostituzione del termine 'uomo' con il quello di 'persona' rappresenta una scelta di epistemologia pedagogica, ossia parlare di 'persona' significa fare riferimento a due ordini semantici differenti: il primo di tipo empirico-descrittivo, mentre il secondo di tipo metaempirico-normativo.

⁶³¹ Cfr. Sandrone Boscarino G., *Personalizzazione*, in Bertagna G., Triani P. (eds.), *Dizionario di didattica*, Editrice La Scuola, Brescia 2013, pp. 279-281.

In questo specifico caso, la documentazione delle azioni formative osservate e le successive analisi sui dati emersi possono suggerire spunti di approfondimento e riflessione per ripensare le pratiche educative messe in campo dagli insegnanti coinvolti nella ricerca; per dirla con le parole di Donald Schön, per promuovere un apprendimento riflessivo⁶³². A maggior ragione, se si pensa che nel nostro discorso la riflessione pedagogica è volta a sottolineare il «*formare*» ed il «*formarsi*» dei giovani protagonisti coinvolti nella ricerca⁶³³. In questo senso, la prospettiva antropologica della persona umana, con i concetti di unicità, singolarità, integralità, inesauribilità, reciprocità e relazionalità, consente di rileggere la tematica educativa dell'educazione Fisica e la disabilità, osservata dentro il sistema di istruzione e formazione, per posizionare la persona dell'alunno al centro del processo di insegnamento/apprendimento⁶³⁴.

Quest'ultima esplicitazione permette di introdurre tre rilevanti considerazioni: la prima che l'educazione «*[...]Non solo la fa essere, ma è la persona [...]la costituisce sul piano ontologico*», la seconda, che lo scopo dell'educazione è di tenere insieme ed 'integrare' «*corpo, mente, cuore, mani, tipologie di razionalità; operazioni, comportamenti, azioni, gusto, socialità e religione*», infine la terza ed ultima che la dinamica fondativa dell'evento educativo è la relazione con l'altro e che quindi l'educazione implica sempre una «*relazione interpersonale*»⁶³⁵.

Detto ciò appare diverso guardare la disabilità in educazione in prospettiva pedagogica piuttosto che dal un punto di vista medico, psicologico, biologico o delle scienze sociali ed è altrettanto diverso promuovere un evento educativo intenzionale richiamato alla specificità dell'antropologia della persona umana⁶³⁶.

⁶³² Cfr. Schön D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo srl, Bari 1993, p. 5. Per Schön l'apprendimento riflessivo rispecchia l'azione intelligente che è guidata da due fondamenti basilari: la conoscenza nell'azione e la riflessione sull'azione.

⁶³³ Bertagna G., *Dall'Educazione alla Pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 357-358.

⁶³⁴ Cfr. Sandrone Boscarino G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, cit., pp. 26-30.

⁶³⁵ Bertagna G., *Dall'Educazione alla Pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 357-359.

⁶³⁶ Sandrone Boscarino G. (ed.), *Pedagogia speciale e personalizzazione*, cit., p. 34.

In conclusione, nel quinto ed ultimo capitolo è colta l'occasione per avviare una riflessione pedagogica indirizzata ad interpretare l'indagine sperimentale condotta nei tre diversi Istituti scolastici a confronto con le teorie dell'*Adapted Physical Education*⁶³⁷. Per questo motivo, l'analisi è articolata a partire dal discorso pedagogico, certamente non affrontato in maniera esaustiva ma utile a richiamare l'attenzione su quanto osservato per tentare di illustrare le ragioni in ordine alla tesi che qui si è inteso sostenere: *l'Educazione fisica e le Scienze motorie, e quindi le metodologie suggerite dall'APE, sono imprescindibili strumenti di integrazione se approcciati in chiave pedagogica e in prospettiva di un'educazione integrale*. In questo senso l'Educazione Fisica e le metodologie dell'*Adapted Physical Education*, come proposte dalla matrice culturale originaria, rappresentano un punto di riferimento irrinunciabile per l'integrazione della disabilità in campo educativo.

⁶³⁷ È qui riproposto un quadro riassuntivo delle matrici epistemologiche dell'*APE* già illustrate nel primo capitolo. In ordine alla prospettiva psicologica l'approccio più evidente è quello della psicologia umanista e sociale in riferimento alle seguenti teorie: alla teoria dei bisogni di Abraham Maslow, alla teoria cognitiva sociale di Albert Bandura, alla teoria dell'autodeterminazione di Edward Deci e Richard Ryan, alla teoria del contatto di Gordon Allport, alla teoria sulla persona di Carl Rogers, alla teoria del costruzionismo sociale di Kenneth Gergen ed infine al modello ecologico dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner (si vedano le pp. 39-42); mentre sono esigui i corpi di studi in merito alla prospettiva filosofica tuttavia, tra questi emerge che la 'lettura fenomenologica' è la più utilizzata dai ricercatori della disciplina (si vedano le pp. 43-46). Invece, in ordine alla lettura pedagogica si ricorda che quest'ultima è considerata una sotto disciplina della kinesiologia e delle Scienze dello sport e per questo motivo, la pedagogia raccoglie una massa eterogenea di significati quali ad esempio: didattica, valutazione, *curriculum*, istruzione, formazione degli insegnanti. Per Claudine Sherrill la teoria pedagogica rappresenta lo studio dell'*adattamento*, per certi versi la pedagogia coincide con la teoria dell'*adattamento* perché enfatizza l'integrazione delle conoscenze, valorizza le differenze individuali ed introduce il fattore contestuale nella predisposizione del *setting* in Educazione Fisica. La prospettiva antropologica a cui l'*APE* aderisce si rifà al modello bio-psico-sociale proposto dall'ICF e su questo principio sono evolute le pratiche didattiche (si vedano le pp. 47-54). In questa direzione l'*Adapted Physical Education* evidenzia come aspirazione ed esigenza formativa di sostenere il diritto dell'alunno con disabilità ad accedere e frequentare con successo l'attività fisica e sportiva in ambito scolastico, mentre il concetto di educabilità umana è indirizzato alla promozione dell'identità individuale ma in termini riduttivi, ossia soprattutto in prospettiva psicologica orientata a promuovere l'*inclusion* in società del disabile 'buon cittadino'. Infine l'*APE* richiama un'intenzionalità educativa e didattica vicina ai principi di pedagogia speciale.

5.2 Educazione Fisica verso l'educazione integrale

La riflessione è condotta a partire dai fondamenti teorici utili a dimostrare la prima ipotesi, formulata in fase sperimentale: “La disciplina dell’Educazione Fisica concorre in maniera determinante allo sviluppo integrale della persona dell’alunno con disabilità?” A questo punto appare inevitabile accennare che cosa si intenda con l’espressione ‘persona umana ed educabilità umana’.

Partiamo dal concetto antropologico di «*persona umana*» che rimanda ad un soggetto di cui si riconosce l’unitarietà delle sue componenti fisiche, biologiche, razionali, cognitive, affettive ed anche relazionali, a cui è possibile attribuire un’una dignità costitutiva, per la quale la persona umana è sempre fine e mai mezzo ed un valore ontologico che trascende la sua fenomenicità⁶³⁸. Su quest’ultimo punto, secondo lo studioso Antonio Pavan, si tratta di riconoscere e non di attribuire ‘dignità umana’, in quanto il soggetto di quest’ultima «*non può che essere personale, ossia un Sé che componga (dimensioni) e apra (trascendentalmente), qualora appunto è quello evocato dal termine di persona*»⁶³⁹. Dire ‘persona’, significa, in questo senso, mettere in gioco non una soluzione alle questioni umane ma una chiave per cercarla, ovvero nell’«*orizzonte persona si cerca più la via (che la risposta) per radicare nella sua titolarità originaria la dignità umana e smontare i riduzionismi*» possibili⁶⁴⁰.

Sul tema, lo studioso Giuseppe Bertagna nel testo del 2004, *Scuola in movimento*, opera alcune riflessioni proprio in ordine alla disciplina dell’Educazione Fisica.

⁶³⁸ Cfr. Bertagna G. (a cura di), *Scienze della persona perché?*, cit., pp. 19-39. Dire «*persona umana*» è differente che dire «*uomo*» perché attualmente «*l’uomo in quanto uomo*» della tradizione filosofica è stato ridotto a nient’altro che ad un’astrazione fantasiosa per cui esisterebbero solo i singoli individui empirici, così come sono, ovvero come la natura li determina. Quindi, nessuna metafisica (oltre la fisica) per gli esseri umani dopo che le scienze dell’educazione hanno invaso l’intera antropologia dell’umano; Acone G., *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, Editrice La Scuola, Brescia 2004, p. 220. Secondo lo studioso la società postmoderna è contrassegnata da una profonda crisi di senso dell’umanesimo su cui storicamente si è costruita la *paideia* del mondo occidentale e si assiste sempre più ad «*una negazione scienziata (e biotecnologicista) di un’essenza umana condivisa [...] che è negazione di ogni educabilità specificatamente umana*».

⁶³⁹ Pavan A. (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un’idea*, Il Mulino, Bologna 2003, p. 31.

⁶⁴⁰ *Ivi*, p. 10.

Nello stesso testo si legge che se i contenuti delle diverse prospettive riduzioniste dell'essere umano colgono ciascuna ragioni adeguate per spiegare la presenza e le forme dell'Educazione Fisica a scuola, come fattore importante dell'educazione, ne tacciono o ne negano altrettante⁶⁴¹. Al contrario 'dire persona' significa muovere verso un'antropologia che concettualmente raccoglie, ingloba e rende complementari il contributo offerto da queste diverse visioni storicamente attribuite «*all'uomo, al soggetto e all'individuo umano*»⁶⁴². Con questo diverso sguardo antropologico è possibile valorizzare integralmente le caratteristiche costitutive della persona umana che sono riconosciute nei concetti di unicità, reciprocità, inesauribilità ed unità⁶⁴³. In particolare, è possibile richiamare il principio dell'unità della persona umana che si riallaccia ad un tema molto importante per la tesi qui si intende sostenere perché valorizza la componente corporea che «*in tutte le sue sfumature fisiche, psichiche e sociali [...] attua il contatto diretto con il mondo e con gli altri*»⁶⁴⁴. Questa concezione consente di affermare che una persona quando agisce mobilita, non solo la sua corporeità ma agisce con tutta se stessa «*senza mai potere fare niente con una parte non solo di sé*»⁶⁴⁵ ma nemmeno del mondo con cui è in relazione. In questa direzione l'Educazione Fisica non contribuisce solo a far muovere il corpo ma coinvolge in maniera unitaria tutta la persona dell'alunno.

⁶⁴¹ Bertagna G., *Scuola in movimento*, cit., p. 22.

⁶⁴² Per approfondire i significati dei termini uomo, soggetto individuo si veda G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in Bertagna G., Sandrone Boscarino G. (eds.), *L'Insegnamento della Religione Cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009, in particolare le pp. 33-134. A proposito di riduzionismi è utile riportare il pensiero dello stesso Giuseppe Bertagna quando afferma che se si vuole dare una lettura naturalizzata dell'uomo è possibile richiamare tre differenti prospettive antropologiche: la prima è quella materialistica in cui 'l'uomo' è interamente descrivibile da un punto di vista neurologico, chimico-biologico; la seconda, richiama un'antropologia, opposta alla precedente, ovvero spiritualistica o razionalistica in cui il soggetto è destinatario della riflessività a discapito di tutti gli altri aspetti; infine la terza ed ultima è quella individualistica e atomistica secondo cui non esiste l'umanità o meglio la categoria generale dell'umanità ma il valore ed il predominio dei singoli uomini, in Id. (a cura di), *Scuola in movimento*, cit., pp. 18-20; cfr., Boniolo G., De Anna G., Vincenti U., *Individuo e persona. Tre saggi su chi siamo*, Bompiani Editore, Milano 2007.

⁶⁴³ Sandrone Boscarino G., *Personalizzare l'educazione*, cit., pp. 34-36.

⁶⁴⁴ Vico G. (a cura di), *Aldo Agazzi. L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica*, cit., p. xv.

⁶⁴⁵ Bertagna G. (a cura di), *Scuola in movimento*, cit., p. 28.

È interessante evidenziare che le aspirazioni e le esigenze fondative dell'antropologia al centro della nostra discussione, in educazione, colgono appieno il mandato istituzionale in materia di istruzione e formazione in quanto l'alunno è accolto per come è, ossia è visto nella sua identità personale originale: né come un semplice individuo tra gli altri né come un soggetto-oggetto di considerazione scientifica⁶⁴⁶. Infatti in *primis*, si è visto, il richiamo istituzionale è orientato ad un'educazione a misura della persona dell'alunno, dove le discipline assumono il ruolo di 'mezzi di indagine della realtà', che *germinano*⁶⁴⁷ dall'incontro con la realtà stessa (e non viceversa in maniera decontestualizzata). L'intento è quello di coltivare un ambiente di apprendimento pregnante in ordine alla ricchezza data dalla diversità che contraddistingue ciascun alunno in uno specifico contesto. Alla luce di queste premesse l'Educazione Fisica concorre con uguale dignità alla crescita e allo sviluppo degli alunni e pertanto non può essere relegata al 'ruolo di cenerentola della scuola'⁶⁴⁸.

In linea con la chiave interpretativa qui assunta, il riferimento all'educabilità della persona, come realtà unitaria e totale, concorre a sottolineare la dinamicità intrinseca alla persona umana e a declinare in termini pedagogici il nesso tra persona ed educazione in prospettiva ologrammatica⁶⁴⁹.

⁶⁴⁶ Cfr. Bertagna G., *Dall'educazione alla Pedagogia*, cit., pp. 259-277.

⁶⁴⁷ Cfr. Giunti A., *La scuola come centro di ricerca*, cit., pp. 204-205.

⁶⁴⁸ Carraro A., Lanza M., *Insegnare/Apprendere in Educazione fisica*, cit., p. 11.

⁶⁴⁹ Bertagna G., *Tra disabili e superdotati. La pedagogia speciale come pedagogia generale*, cit., pp. 968-972. Adottando questa *key* interpretativa, la persona non può essere scomposta (o separata) nelle sue diverse dimensioni perché nessuna di queste parti costitutive è riducibile ad una di esse, inoltre la persona rappresenta una realtà ideografica non separabile dal contesto fisico e relazionale in cui vive e si realizza in maniera unica ed originale, per questo motivo la persona non è pensabile in maniera astratta e generalizzabile. Cfr. Musai M., *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*, Vita e Pensiero, Milano 2009, pp. xi-xix. Per approfondimenti sull'antropologia pedagogica ed educabilità, si veda Xodo C., *Il problema delle antropologie di riferimento*, in Bertagna G., *Dirigenti per le scuole. Manuale per la preparazione al concorso e per l'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*, Editrice La Scuola, Brescia 2010, pp. 33 e 44. Nel testo l'idea portante del 'personalismo pedagogico' è il cambiamento per porre un solido freno al processo di snaturamento dell'uomo e in questo senso il cambiamento contiene in sé un'idea di rigenerazione volta a recuperare la persona nella sua integralità. Ma come? Attraverso l'educazione. L'antropologia pedagogica, infatti, concepisce l'uomo come un essere che si forma mediante l'educazione e che pertanto l'educazione, se vuole essere umana, deve promuovere tutte le dimensioni che concorrono alla sua formazione.

5.2.1 Prima ipotesi

Dunque: “La disciplina dell’Educazione Fisica concorre in maniera determinante allo sviluppo integrale della persona dell’alunno con disabilità?” Sì, se agita con i presupposti menzionati poiché si è visto che a seconda del tipo di antropologia filosofica cui si fa riferimento, si prospetta un diverso modo di guardare ed agire in educazione⁶⁵⁰. È importante ricordarlo, la riflessione pedagogica, diversamente dalle altre scienze umane, ha mantenuto nella sua costituzione originaria l’esigenza di richiamare l’idea di ‘uomo tutto intero’(nella sua dimensione fisica e metafisica), diversamente da quello che si riscontra nello studio delle Scienze dell’uomo, dove quest’ultimo «è completamente verificabile nell’esperienza dei sensi»⁶⁵¹. ‘Il concetto di educazione’ rifiuta «ogni sistematizzazione scientifica, filosofica[...] che pretenda assolutezza»⁶⁵² e se accostato al discorso sulla persona umana permette di aggiungere un ulteriore tassello, ossia che l’educazione «è un’azione interpersonale promotrice di sviluppo integrale»⁶⁵³. Alla luce di queste precisazioni è interessante sottolineare che «[...]l’uomo niente deve importare dal di fuori; ma soltanto sviluppare, dispiegare quelle cose che in sé non possiede aperte e dimostrare che cosa sia ciascun essere[...] perciò non erroneamente qualcuno definì l’uomo un essere animato disciplinare, perché l’uomo non può diventare se non è educato [...]»⁶⁵⁴.

⁶⁵⁰ Cfr. Bertagna G. (a cura di), *Scienze della persona perché?*, cit., pp. 71-73. Di fronte a questa questione, la pedagogia ha sostenuto che non si può educare né tanto meno teorizzare sull’educazione di nessuno senza riferirsi almeno ad una di queste diverse concezioni dell’uomo.

⁶⁵¹ Maritain J., *L’educazione al bivio*, La Scuola Editrice, Brescia 1969, p. 17.

⁶⁵² Bertagna G., *Dall’Educazione alla Pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, cit., pp. 374-376.

⁶⁵³ Agosti M., *Principi della educazione integrale*, in AA.VV., *Pedagogia della persona. I quaderni di Pietralba 1*, La Scuola Editrice, Brescia 1952, p. 8. Agosti illustra i quattro principi dell’educazione integrale: il primo, riguarda «l’atto educativo» inteso come elemento irriducibile dell’azione educativa; il secondo interessa il «processo educativo» inteso come complesso ordinato di atti educativi ispirati allo sviluppo della personalità; il terzo concerne l’«integralità della cultura» considerata come sistema oggettivo del sapere ed infine il quarto ed ultimo principio riflette l’«unità strutturale della persona» e l’unità della famiglia umana.

⁶⁵⁴ Comenius J.A., *Didactica Magna. Analisi dei principali passi*, traduzione di Barone G., Principato Editore, Milano 1953, pp. 39 e 42. Cfr. Maritain J., *L’educazione al bivio*, cit., p. 14. “Il compito principale dell’Educazione è soprattutto quello di formare l’uomo o piuttosto di guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l’uomo forma se stesso ad essere un uomo”.

Il brano di Jan Amos Comenio aiuta a ribadire l'importanza cruciale che assume l'educazione per sviluppare e quindi 'dispiegare l'uomo come uomo' e l'Educazione Fisica svolge un delicato ruolo in questo processo. Basti pensare alle Indicazioni Nazionali che evidenziano la *mission* delle discipline scolastiche e la 'centralità della persona-alunno' (principio che tutti gli insegnanti sono chiamati a rispettare ed a mettere in pratica nell'agire professionale)⁶⁵⁵.

A testimonianza di tale affermazioni: «[...] *Scuola dell'educazione integrale della persona [...] promuovere processi formativi nell'adoperare il sapere [...] per sviluppare armonicamente la personalità degli allievi in tutte le direzioni*»⁶⁵⁶. «[...] *Se c'è un punto su cui non possiamo non trovarci d'accordo è che il nostro compito è quello di educare "la persona": un essere unico ed irripetibile [...]*»⁶⁵⁷. «[...] *le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale. e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi*»⁶⁵⁸.

Questo è il punto di partenza del nostro discorso e, come solleva Cesare Scurati, rifacendosi al pensiero di Jacques Maritain: non basta riconoscere come fine lo sviluppo educativo della persona umana ma è necessario rispettare i metodi, i programmi e l'organizzazione scolastica per realizzare tale fine; 'non è con i libri ma è con gli uomini che gli alunni devono discutere e prendere decisioni'⁶⁵⁹. Nell'approccio basato sull'educazione integrale non ha perciò senso parlare di un'educazione per il corpo e/o di un'educazione per l'intelletto (distinti l'uno dall'altro) perché il sapere si accompagna sinergicamente ed unitariamente al sentire ed il pensare all'agire.

⁶⁵⁵ Cfr. art. 3, co. 2 della Costituzione Italiana.

⁶⁵⁶ Indicazioni nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, Roma 2004, Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado, allegato C, cit., p. 4. Cfr. art. 1 co. 1 della legge n. 53/2003.

⁶⁵⁷ Indicazioni nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, Roma settembre 2007, cit., p. 17.

⁶⁵⁸ Indicazioni nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, Roma settembre 2012, cit., p. 9.

⁶⁵⁹ Scurati C., *Profili dell'Educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano 1996, pp. 294-295.

È implicito il richiamo al principio di unitarietà della persona nelle sue componenti fisiche, biologiche, razionali, cognitive, affettive che non sono ‘segmentabili’ e perciò «non è possibile sviluppare una componente senza allo stesso modo coinvolgere ed interpellare in gradi differenti le altre»⁶⁶⁰. Al contrario è di fondamentale importanza affermare che l’attività fisica non è mai svolta solo con il corpo ma nell’azione corporea sono coinvolte tutte le dimensioni che costituiscono l’essere umano. Anche l’alunno con disabilità durante le attività fisiche proposte in palestra muove il corpo, insieme al pensiero, alle emozioni, alle sensazioni, alla motivazione, ai legami relazionali ed affettivi.

Perciò, se l’essere umano si forma mediante l’educazione, l’Educazione Fisica può contribuire a promuovere, con la sua specificità, lo sviluppo dell’identità personale ma a condizione che coinvolga tutte le dimensioni che la costituiscono e che non abbia come fine unicamente se stessa⁶⁶¹. A queste condizioni è senz’altro possibile sostenere che la disciplina dell’Educazione Fisica concorre pienamente alla formazione integrale della persona e che le metodologie suggerite dall’*Adapted Physical Education* possono rappresentare dei validi strumenti per lo scopo dell’educazione.

Limitare o peggio escludere gli alunni con disabilità dall’attività fisica significa privare una persona di un diritto fondamentale: quello di essere educata.

⁶⁶⁰ Bertagna G., *Scuola in movimento*, cit., p. 33.

⁶⁶¹ È interessante notare che le fonti più recenti rivolte agli studenti delle Scienze motorie, affrontano la specificità disciplinare dal punto di vista epistemologico e pedagogico e non più solo tecnicistico. Cfr. Secli P., Cecilian A. (a cura di), *Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento delle scienze motorie. I quaderni della didattica*, Edises S.r.l., Napoli 2014; Casolo F., Mari G. (a cura di), *Pedagogia del movimento e della corporeità*, Vita e Pensiero, Milano 2014; Dugnani S., Invernizzi P.L., *Progettare in Educazione Fisica e nelle Scienze Motorie. Per la programmazione e organizzazione della didattica nella scuola secondaria*, Carabà Universitaria, Milano 2013.

5.3 Educazione Fisica e diversità individuale

Parlare di integralità, a proposito di educazione, non significa solamente constatare quello che nel linguaggio scientifico viene classificato con il termine ‘complessità’⁶⁶², ma affermare un valore da promuovere per il successo formativo di ciascun alunno, nessuno escluso.

Questa considerazione aiuta ad introdurre la seconda ipotesi formulata: “L’insegnante di Educazione Fisica personalizza la sua azione educativa-didattica a misura dell’alunno con disabilità?”. Prendiamo nuovamente come punto di riferimento le Indicazioni Nazionali per chiederci con quale forma l’insegnante può dare concretezza al fondamento pedagogico riconosciuto alla centralità della persona. I presupposti fondamentali da cui partire sono due: il primo che ‘la diversità’ e quindi l’essere «*sostanzialmente diverso da tutti gli altri e identico soltanto a me stesso*»⁶⁶³, è un valore di cui l’insegnante deve concretamente tener conto; il secondo muove dalla consapevolezza che non esiste un modello statico dell’alunno a cui tutti gli insegnanti sono chiamati ad aderire e su cui tutti gli alunni devono essere valutati⁶⁶⁴, né tanto meno è possibile stabilire «*il successo o l’insuccesso di esso in base alla corrispondenza esistente tra [...] la programmazione è stilata e [...] il concreto sviluppo delle attività educative e didattiche*»⁶⁶⁵. Per questo motivo, sostiene la studiosa Giuliana Sandrone, nel rispetto delle attese normative in materia di istruzione, occorre costruire percorsi formativi che consentano a ciascuno il massimo sviluppo possibile attraverso percorsi didattici ‘personalizzati’, ossia rispettosi dell’unicità personale.

⁶⁶² Cfr. Martino P., *Resistenza della persona e orizzonte culturale postumanista*, in «Topologik–Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali», 11, 2012, p. 134. Ead., *La “differenza” umana quale problema della pedagogia nell’orizzonte culturale postumanistico*, in «Nuova secondaria Ricerca», 8, 2014, pp. 20-25.

⁶⁶³ Stefanini L., *Personalismo sociale*, Editrice universale Studium, Roma 1952, p. 73.

⁶⁶⁴ Cfr. Sandrone Boscarino G., *Nella scuola accanto alla persona*, in Malizia G., Ciatelli S. (a cura di), *La scuola della persona*, Armando Editore, Roma 2010, pp. 105-110. Se l’azione didattica è considerata la realizzazione pratica e progettuale di una *paidéia* consapevole e riflessiva, perciò assumere la *persona umana* come orizzonte di senso dell’azione educativa significa pensare per ciascun allievo itinerari didattici significativi per favorire ‘il suo’ massimo successo formativo.

⁶⁶⁵ Bertagna G., *Valutare tutti Valutare ciascuno*, Editrice La Scuola, Brescia 2014, p. 71.

Con questa riflessione, la stessa Sandrone si interroga sui modi in cui un professionista dell'educazione possa tradurre nella pratica il mandato istituzionale⁶⁶⁶ e chi è o meglio chi sono gli alunni interessati, solo il minore in difficoltà certificata oppure tutti quanti gli alunni?⁶⁶⁷. Per rispondere occorre accennare al termine 'personalizzazione' a partire dallo studioso Giorgio Chiosso per il quale la 'personalizzazione dell'educazione' rientra all'interno delle strategie pedagogiche e didattiche elaborate per rendere sempre più efficaci i processi educativi, una necessità che scaturisce a seguito del crescente numero di bambini e ragazzi che per ragioni diverse, evidenziano difficoltà ad usufruire della 'normale' offerta formativa⁶⁶⁸. Alla base del principio della personalizzazione, secondo lo stesso Chiosso è posta la scommessa che «*la creazione di itinerari educativi differenziati [...] per l'appunto personalizzati*»⁶⁶⁹, possa contribuire a ridurre gli insuccessi scolastici e promuovere le eccellenze personali. In che modo? Abbandonando l'approccio dell'uniformità delle prestazioni didattiche per rovesciare la logica: «*[...]non più agire dal piano generale culturale al particolare personale [...] ma operare dal particolare personale al generale culturale [...]*»⁶⁷⁰. Personalizzare l'educazione significa pensare ad un alunno preciso e in un dato contesto e non ad un'idea di alunno generica e astratta. Anche per lo studioso Massimo Baldacci la scuola deve operare per «*la valorizzazione delle differenze personali*» nel promuovere le potenzialità individuali in vista di una realizzazione e di una valorizzazione dei diversi generi di talento⁶⁷¹.

⁶⁶⁶ Sandrone Boscarino G., *Nella scuola accanto alla persona*, in Malizia G., Ciatelli S. (a cura di), *La scuola della persona*, cit., p. 108. «*Il docente che opera all'interno dello sfondo pedagogico della persona umana sa che qualunque metodologia egli utilizzi (responsabilmente), non può svincolare dalla singolare irripetibilità di ciascuno dei propri allievi*».

⁶⁶⁷ *Ibidem*, p. 105.

⁶⁶⁸ Cfr. Chiosso G., *Il problema della personalizzazione*, Conferenza CEI-IRC, Roma 2005. Disponibile sul sito www.chiesacattolica.it/cc_i_new/documenti_cei/2005-07/29-3/05_testo.pdf

⁶⁶⁹ Id., *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanea*, Mondadori Università, Milano 2009, pp. 36-37.

⁶⁷⁰ Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio Personalizzati nella Scuola Primaria, p. 5.

⁶⁷¹ Baldacci M., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Edizioni Erickson, Trento 2005, p. 11, in particolare, per approfondire le radici della problematica sull'individualizzazione e la personalizzazione degli apprendimenti si vedano le pp. 33-56. Cfr. Cerini G., *Persona*,

Questo aspetto è particolarmente sottolineato dallo stesso studioso il quale considera indispensabile che la scuola risponda al mandato di scoprire non solo i talenti ma le ‘vocazioni’ di ciascun alunno. La personalizzazione, dunque, sposta l’attenzione «*alla responsabilità e al protagonismo dello studente e quindi all’atto dell’apprendere*», piuttosto che su «*la responsabilità e il protagonismo dell’insegnante*» promossa, al contrario, dal principio di ‘individualizzazione’⁶⁷².

In definitiva, all’espressione personalizzazione dell’educazione si associano principalmente termini quali: protagonismo dello studente (e del processo di apprendimento), massimo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, riconoscimento e valorizzazione delle diversità, piani didattici dedicati, promozione dei singoli talenti e delle rispettive ‘vocazioni’.

A tale riguardo è opportuno richiamare la legge quadro n. 104 del 5 febbraio 1992, che sancisce uno dei diritti fondamentali, posti a garanzia del pieno sviluppo dell’alunno con disabilità, ossia il diritto all’educazione e all’istruzione. Nello stesso testo di legge si evince che l’integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle piene potenzialità della persona con *handicap* nell’apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione. Di sicuro interesse sottolineare che l’esercizio del diritto all’educazione e all’istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all’*handicap*⁶⁷³. In questo senso, all’alunno con disabilità non può essere negato il diritto a praticare l’Educazione Fisica (per tenerlo a bordo campo, come ricorda Hutzler, uno dei più autorevoli studiosi dell’*AdaptedPhysical Activity*) ma nemmeno può essergli negata la possibilità di praticare un’Educazione Fisica di alta qualità imprescindibile per lo sviluppo integrale della sua persona.

personalizzazione e individualizzazione, in Cerini G., Spinosi M., *I Quaderni di Voci della scuola. Le parole chiave della scuola che cambia*, X, Tecnodid Editore S.r.l., Napoli 2011, p. 16.

⁶⁷² Bertagna G., *Esigenze culturali e didattiche per una scuola di tutti e di ciascuno*, in Vico G., Aldo Agazzi. *L’amore per l’uomo e la teoresi pedagogica*, cit., p. 175.

⁶⁷³ Rondanini L., *Ragazzi disabili a scuola. Percorsi e nuovi compiti*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna 2012, p. 93.

Il diritto all'educazione si realizza anche nella piena partecipazione dell'alunno alle attività didattiche implementate in palestra e l'insegnante se vuole tener fede al suo mandato istituzionale deve partire dalla singolare specificità incontrata.

Di fatto, nella realtà scolastica, sostiene Sabine Kahn a prescindere dalle (migliori) intenzioni dei protagonisti, si instaurano talvolta delle situazioni che muovono in direzione opposta alle disposizioni normative e ai presupposti pedagogici menzionati. Secondo la studiosa, infatti, si instaurano sovente meccanismi di «*differenziazione clandestina*», in grado di sortire fenomeni di «*diffrazione*»⁶⁷⁴, generati nell'incontro tra le pratiche, i gesti degli insegnanti, i dispositivi didattici e gli alunni. Infatti, lo dice il nome stesso, la differenziazione clandestina è invisibile agli occhi di quegli stessi insegnanti che l'agiscono, i quali convinti di mettere in pratica «*una forma di educazione realizzata con l'obiettivo dichiarato di condurre gli allievi allo stesso obiettivo di apprendimento o alle stesse competenze*»⁶⁷⁵, agiscono pratiche che non solo non riducono le differenze di risultati tra alunni ma che al contrario 'le amplificano'.

Contestualizzando al nostro discorso, è preferibile parlare di Educazione Fisica Adattata alle caratteristiche dell'alunno con disabilità oppure è più corretto pensare ad itinerari educativi intenzionali e personalizzati rispettosi di tutti gli alunni e quindi sostituire il termine 'adattata' con 'personalizzata'?

Inoltre, è davvero necessario adottare i principi di pedagogia 'speciale' per rispondere all'originalità dell'alunno con disabilità oppure in linea con quanto esposto è preferibile sostenere un'azione educativa assunta secondi i principi di pedagogia generale attenta alle specifiche diversità di ciascun alunno?⁶⁷⁶

Se si assume la pedagogia generale come chiave di interpretazione dei fatti osservati è interessante evidenziare la relazione che intercorre tra la pedagogia generale e speciale in modo da ricollocare il discorso dentro una precisa logica.

⁶⁷⁴ Kahn S., *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti* [2010], tr.it. Sandrone Boscarino G. (a cura di), Editrice la Scuola, Brescia 2011, p. 132. Il concetto della *diffrazione* trova le sue radici nel disadattamento dell'alunno nei confronti dell'*habitus* scolastico.

⁶⁷⁵ *Ivi*, cit., pp. 116 e 118.

⁶⁷⁶ Cfr. Kahn S., *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, cit., pp. 97 e succ. Il capitolo affronta il passaggio dalla pedagogia degli "inadatti" alla pedagogia per tutti.

Ovvero «*nella giusta e ordinaria dimensione educativa*» nell'affrontare il problema «*non solo delle persone che definiamo «normali» ma anche di quelle che empiricamente classifichiamo [...] fuori dalla norma*»⁶⁷⁷, perchè che cosa c'è di più speciale «*particolare, singolare e individuale che ogni persona umana se ogni persona è unica e irripetibile?*»⁶⁷⁸. Allo stesso modo, secondo Bertagna, si possono menzionare tre principi di pedagogia generale che possono riguardare le situazioni educative speciali: il primo è riassunto nel concetto della «*liminarità*» che rimanda al confine tra ciò che è categorizzabile come normale, disabile o superdotato e ribadisce la non esistenza di un modello statico di persona, il secondo principio dell'«*integralità personale*», riconduce la riflessione intorno al nodo fondativo della persona umana vista nella sua totalità ed infine, il terzo ed ultimo principio è quello «*dell'integralità sociale*» che apre alla dimensione relazionale, ossia alla persona in interazione con altre persone e il mondo esterno⁶⁷⁹.

Questi principi investono l'universo scolastico che si dichiara volto a favorire processi di integrazione e per coglierne appieno gli aspetti applicativi occorre di nuovo richiamare i dispositivi normativi offerti dallo sfondo culturale e pedagogico della legge 104/92 e del DPR 24 febbraio 1994. Basti pensare, ad esempio, alle coordinate fornite dal Profilo Dinamico Funzionale e all'approccio 'in assi di sviluppo' ma anche al Piano Educativo Individualizzato che pretende di pianificare il progetto di vita futuro dell'alunno e raccordare il tempo vissuto dentro e fuori dalla scuola e come osserva Pavone è «*il cuore vitale della progettazione scolastica in prospettiva integrativa*»⁶⁸⁰. Tuttavia, la lettura di questi 'dispositivi pedagogici speciali' racconta un'altra storia, ovvero mette in luce un modello di programmazione vicino alla logica separatoria col rischio di creare quella differenziazione clandestina di cui parlava la ricercatrice Kahn⁶⁸¹.

⁶⁷⁷ Bertagna G., *Tra disabili e superdotati. La pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, cit., pp. 978-983.

⁶⁷⁸ *Ivi*, pp. 967-977 (Lo «speciale» della pedagogia generale).

⁶⁷⁹ *Ivi*, pp. 978-983 (Il «generale» della pedagogia speciale).

⁶⁸⁰ Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano 2014, p. 189.

⁶⁸¹ «*Il progetto di vita dell'alunno con disabilità non dovrebbe risultare, riduttivamente, un'appendice del PEI; piuttosto dovrebbe rappresentare un orientamento di prospettiva*».

5.3.1 Seconda ipotesi

«Quando il genitore o il maestro ha fornito le condizioni del problema [...] è stato fatto tutto quanto può fare una persona per indurre a imparare. Il resto dipende direttamente dall'interessata»⁶⁸². Il pensiero di Dewey aiuta ad introdurre la riflessione in ordine alla seconda delle ipotesi progettuale: “L’insegnante di Educazione Fisica personalizzi la sua azione educativa-didattica per promuovere, nel miglior modo possibile, il successo formativo di ciascun alunno, nessuno escluso”. Questo principio rimanda alle situazioni educative osservate nel porre in rilievo che per nessuno degli alunni disabili coinvolti nella ricerca era stato ‘abbozzato’ un piano di intervento personalizzato (si veda nello specifico il grafico n. 15, *item sette*, p. 272). È possibile azzardare l’ipotesi che nella realtà si è osservata la situazione opposta: era l’alunno che ‘si adattava’ alla programmazione di classe stilata ad inizio anno scolastico (le programmazioni annuali dei rispettivi insegnanti sono visibili per il caso “A” a p. 254, per il caso “B” a p. 258 ed infine per il caso “C” a p. 261). Il quadro emergente mette in luce una situazione non propriamente rispondente ai principi della personalizzazione ma a ben guardare, lontano anche dalle Linee Guida dell’APE che dal canto loro prevedono che gli esperti di *Educazione Fisica Adattata* redigano un Piano Educativo Individualizzato in piena condivisione con i colleghi.

Un secondo dato significativo, su cui vale la pena spostare l’attenzione è dato dalla descrizione degli *items* in ordine agli stili di insegnamento che nei casi osservati appare decisamente ‘curvato’ verso l’individualizzazione del processo di insegnamento ed in particolare nelle situazioni osservate nei casi “A” e “B”.

Un esempio su tutti il rigore e la poca flessibilità con cui il docente del caso “A” adopera i *test* motori, un agire in netto disaccordo con l’approccio metodologico dell’*Ecological Task Analysis* che al contrario promuove la creatività individuale e valorizza le modalità alternative di eseguire un compito (si veda, p. 285).

Pavone M., *Personalizzare l’integrazione. Un progetto educativo per l’handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*, Editrice La Scuola, Brescia 2004, p. 138.

⁶⁸² Dewey J., *Il mio credo pedagogico. Antologia e scritti sull’educazione* [1954], tr.it., La Nuova Italia, Scandicci 2004, p. 167.

Una considerazione altrettanto significativa è data dalla lettura delle pratiche didattiche osservate in relazione ai processi di interazione sociale o detto in altri termini di «*sostenibilità relazionale*»⁶⁸³. Infatti, si sono osservate poche occasioni di contatto tra i compagni con e senza disabilità e come si è già avuto modo di sottolineare è spesso venuto a mancare l'utilizzo del gruppo classe come *medium* dei processi di integrazione. Una pratica distante non solo dalla prospettiva antropologica di personalizzazione ma anche dai presupposti della matrice originaria dall'*APE* che promuove, con vigore, la formazione di *peer tutor* per favorire processi di *empowerment*, di apprendimento e di *inclusion* scolastica.

In conclusione è possibile rispondere in maniera affermativa al quesito posto inizialmente nel ribadire la necessità della personalizzazione dell'intervento educativo affinché l'insegnante abbandoni la logica dell'uniformità delle prestazioni (progettate a priori) per orientarsi verso un approccio idiografico attento ai contesti di vita dei singoli alunni. In questa ottica, la funzione dell'*APE* può essere quella di fornire un'ulteriore e più approfondita conoscenza degli aspetti metodologici, organizzativi, relazionali che entrano in gioco nelle situazioni di disabilità in Educazione Fisica e quindi se opportunamente utilizzata, ovvero collocata dentro la prospettiva pedagogica, quest'ultima non può che contribuire a qualificare l'agire educativo dell'insegnante di Educazione Fisica.

Tuttavia è utile ricordare che le metodologie dell'*Adapted Physical Education* estrapolate in particolare dagli *Adapted Physical Education National Standard* statunitensi, dal *continuum* educativo di Block ed anche gli *European Standards in Adapted Physical Activities* di Kudláček, evidenziano 'una notevole curvatura' verso il principio di individualizzazione dell'insegnamento. Un esempio su tutti, lo *standard* dieci: il *Teaching* (fonte largamente utilizzata in questa ricerca); il nome fornisce sufficienti indizi rispetto a quanto precedentemente sostenuto.

⁶⁸³ Cfr. La Marca A. (a cura), *Personalizzazione e Apprendimento. Strumenti e competenze*, Armando Editore, Roma 2005, p. 96. Secondo la studiosa, il principio della personalizzazione nella formazione scolastica è articolato in tre capisaldi: il primo, è costituito dall'alfabetizzazione efficace ai linguaggi della cultura; il secondo, è dato dalla sostenibilità relazionale nell'accompagnamento affettivo della personalità in crescita ed infine il terzo ed ultimo, prende in considerazione la promozione della responsabilità morale e sociale degli alunni.

5.4 Educazione Fisica tra teoria e pratica

La terza ipotesi formulata si interroga se, alla luce di quanto fin qui esposto: “Occorra ripensare la formazione degli insegnanti della disciplina al fine di utilizzare, con maggiore consapevolezza, lo sport e la pratica fisica come strumenti di integrazione a favore dell’alunno con disabilità”⁶⁸⁴.

Se, come dichiara lo studioso Edmund King, la parola insegnante «è una parola che potremmo definire ‘camaleonte’ in quanto cambia colore ma anche le sue dimensioni a seconda di chi parla e del contesto in cui viene riferita»⁶⁸⁵, appare inevitabile ricordare alcuni dei tratti principali riferiti al profilo docente soprattutto in ordine all’Educazione Fisica e non solo secondo le Indicazioni Nazionali. Più in generale, sono numerose e significative le fonti e le ricerche italiane dedicate alla figura dell’insegnante e dell’insegnamento/apprendimento, infatti oltre ai contributi pubblicati dalla Fondazione Giovanni Agnelli, sono consultabili le autorevoli ricerche condotte dall’Istituto IARD e dall’Associazione Treelle⁶⁸⁶. Nel merito, il rapporto annuale sulla scuola italiana del 2009 offre uno spaccato davvero interessante in ordine alla figura professionale in oggetto, sia sui cambiamenti successi intorno alle pratiche didattiche, all’efficacia della scuola dell’autonomia, all’innalzamento qualitativo delle proposte educative ma anche agli esiti formativi raggiunti nei diversi ordini e gradi che investono le realtà scolastiche del nostro Paese⁶⁸⁷. Nel nostro specifico caso è doveroso richiamare l’attenzione su alcuni studi internazionali che offrono un quadro della situazione.

⁶⁸⁴ Cfr. Bertagna G., Xodo C. (a cura di), *Le competenze dell’insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011.

⁶⁸⁵ King E.J., *Prospettive mondiali dell’educazione*, Armando Editore, Roma 1968, p. 243.

⁶⁸⁶ Cfr. Cavalli A., Argentin G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell’Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino Studi e Ricerche, Bologna 2009; Associazione Treelle, *Quali insegnanti per la scuola dell’autonomia? Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione*, Quaderno n. 4 Luglio 2004.

⁶⁸⁷ Fondazione Giovanni Agnelli (a cura di), *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Laterza, Roma-Bari 2009. La formazione degli insegnanti è un aspetto particolarmente sentito anche nelle politiche scolastiche europee in cui si sostiene l’importanza di riscoprire l’educazione come un tesoro da valorizzare riconoscendo all’insegnante un ruolo di primo piano nei sistemi educativi, si veda, Unione europea, Libro bianco su istruzione e formazione, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles 1995, premessa di Cresson É., Flynn P., p. 2.

Tra questi, in particolare, per quanto riguarda l'Europa è il caso di ricordare gli studi degli anglosassoni Ken Hardman, Ken Green e Richard Bailey in ordine allo 'stato di salute' della pratica fisica a scuola e alla centralità riconosciuta al ruolo dell'insegnante nei processi di *inclusion*; i significativi contributi offerti da Martin Kudláček con la teoria dell'*European Inclusive Physical Education Training Project* e di Claudia Emes con il *Praticum in Adapted Physical Activity*, un approccio molto utile per organizzare un *setting* inclusivo in Educazione Fisica; ma anche il rapporto edito da Eurydice nel 2013, sulla formazione (ma non solo) degli insegnanti europei di Educazione Fisica⁶⁸⁸.

Fondamentali le opere degli specialisti statunitensi David Gallahue e Frances Donnelly, per lo sviluppo del *curriculum* e la formazione degli insegnanti; i contributi di Joseph Winnich per l'ideazione di mirate batterie di *test* motori (speciali) dedicati a stabilire le condizioni di partenza dell'alunno con disabilità; i numerosi studi riconosciuti a Claudine Sherrill ed a Yeshayahu Hutzler sul tema della formazione universitaria dei futuri insegnanti di Educazione Fisica. Di notevole importanza anche le opere dell'australiano Richard Tinning il quale ha orientato i suoi interessi verso gli orizzonti di senso che assume la pedagogia all'interno delle Scienze dell'Esercizio Fisico e della *kinesiologia*; ma anche dello studioso Greg Reid che in più occasioni ha sollecitato gli studiosi e i professionisti dell'*Educazione Fisica Adattata* ad un agire etico rispettoso della persona con disabilità⁶⁸⁹. Per concludere è opportuno menzionare uno dei più recenti ed aggiornati volumi dedicati alla formazione dell'insegnante in oggetto, lo *Standards-Based Physical Education Curriculum Development*⁶⁹⁰, un corposo volume che raccoglie ed approfondisce tutti gli elementi utili a costituire il *kit* di istruzioni d'uso 'per il bravo insegnante di Educazione Fisica'.

⁶⁸⁸ Le opere di questi studiosi sono state oggetto di approfondimento nel primo e secondo capitolo.

⁶⁸⁹ È interessante citare l'opera di Evridiki Zachopoulou et al., *Early Steps Physical Education Curriculum*, Human Kinetics Publisher, Champaign IL 2010, i quattro autori, provenienti dalla Scandinavia, dalla Grecia, da Cipro e dal Regno Unito promuovono un'Educazione Fisica per bambini fino agli otto anni ma al contempo offrono spunti didattici interessanti ed utili a valorizzare la pratica fisica di tutti quegli alunni che presentano delle difficoltà in campo motorio.

⁶⁹⁰ Lund J., Tannehill D. (eds), *Standards-Based Physical Education Curriculum Development*, 3 ed.), Jones and Barlett, Boston 2014, si veda a p. 142.

Questi numerosi ed interessanti contributi sono fondamentali e aiutano a chiarire i termini della questione, tuttavia, una lettura pedagogica consente di affrontare un inevitabile confronto tra due espressioni largamente incontrate in questi testi: *skills* e *competence*, per l'acquisizione di abilità/competenze in Educazione Fisica⁶⁹¹.

Come si è visto nel capitolo secondo (si veda nota 232, p. 88) le due espressioni rimandano ad ampi orizzonti di significato, a volte contrastanti cominciando dal termine competenza diffuso «*a tal punto da rappresentare una specie di bussola obbligata per chi voglia navigare, oggi nel mondo del lavoro dell'educazione e della formazione*»⁶⁹². Non mancano nemmeno i sostenitori che impiegano i termini *skill* e *life skills* all'interno delle loro argomentazioni⁶⁹³, tuttavia riprendere la 'bussola' della riflessione pedagogica consente di porre dei punti fermi e delineare le diverse connotazioni assegnate all'uno e all'altro caso. A partire dal termine anglosassone *skill* che in chiave pedagogia assume una connotazione strumentale centrata soprattutto sull'analisi del lavoro, ovvero sull'oggetto a cui la persona è chiamata ad adeguarsi ed in questo caso si osserva una «[...] *“dimostrazione di competenza esperta”* [...]»⁶⁹⁴.

⁶⁹¹ Per approfondimenti si veda, Bertagna G., *Valutare tutti Valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia 2004, nel capitolo secondo sono prese in esame le categorie pedagogiche riferite ai termini capacità/competenze (si riferiscono alla persona ed al suo essere) e conoscenze/abilità (riguardano il sapere e il saper fare) si vedano, pp. 21-23. Cfr. Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008. Il testo offre un approfondito spaccato in ordine ai termini 'competenza e performance' nel mondo dell'istruzione e della formazione. Invece un diverso punto di vista è offerto dagli studiosi Cristiano Ciappei e Maria Cinque, si veda, Ciappei C., Cinque M., *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*, Rui Fondazione, Franco Angeli, Milano 2014, pp. 138-143. I due studiosi richiamano il pensiero dei più autorevoli studiosi sul concetto di competenza e di *skills* con un approccio in cui il ruolo guida viene assunto, in maniera originale, dalla sapienza e dalla saggezza.

⁶⁹² Bertagna G., *Premessa*, in Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, cit., p. 107.

⁶⁹³ Ad esempio, si legge molto delle cosiddette *Life skills education in schools*, edite dall'Organizzazione mondiale della sanità nel 1993 dove è un interessante documento a cura di Piero Cattaneo il quale illustra e riassume le dieci *life skills* o 'abilità per la vita', disponibili sul sito: www.avis.it/repository/cont_schedemm/1601_documento.doc. Cfr. Schmidt R.A.; Wrisberg C.A., *Apprendimento motorio e prestazione*, tr. it., Società Stampa Sportiva, Roma 2000, pp. 5-7.

⁶⁹⁴ Bertagna G., *Valutare tutti Valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, cit., p. 33.

In questo senso ‘competente’ diviene colui che è sottoposto a condizionamenti o addestramenti che lo portano ad acquisire in maniera sistematica dei comportamenti che sono oggettivamente misurabili, come nel caso delle *performance* motorie e sportive. Contestualizzando al nostro discorso, le *skills* articolate all’interno degli *Apens* statunitensi non possono che assumere un carattere di ‘competenza esperta’, pensato per ipotetici alunni addestrati a raggiungere preordinati traguardi in seguito ad un periodo di *training*.

Diversamente il termine competenza assume una valenza pedagogica che va oltre il riduttivo ‘addestramento motorio’ orientato alle *performance* fisiche e sportive per raccogliere «*l’insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo adesso, nell’unità della persona [...]*»⁶⁹⁵. Il discorso richiama in causa gli obiettivi specifici di apprendimento e la loro funzione che per quanto riguarda la disciplina dell’Educazione Fisica si orientano verso lo sviluppo di competenze più che di *skills* motorie performative. È inevitabile sottolineare che al professionista è chiesto di promuovere obiettivi formativi che muovano a partire dalla singolarità dell’alunno: «*[...] la competenza professionale dei docenti è quindi quella di non pretendere una programmazione deterministica dell’insegnamento [...] al contrario dopo aver organizzato intenzionalmente, a priori, i propri interventi educativi e didattici deve dimostrare la saggezza di adattarli in itinere agli imprevisti che accadono nella realtà quotidiana*»⁶⁹⁶ nel contesto di vita scolastica reale e situata⁶⁹⁷.

Occorre, dunque, riposizionare la natura e lo scopo dei *NASPE*, degli *APENS* statunitensi ma anche degli *EUSAPA* europei visto che al loro interno articolano dettagliate *skills* motorie dentro una logica performativa e tecnicistica intenta a misurare comportamenti motori o *performance* fisiche e sportive prestabilite.

⁶⁹⁵ *Ivi*, p. 43.

⁶⁹⁶ *Ivi*, p. 71. Cfr. Xodo C., *Come i docenti percepiscono la loro competenza e come la stessa viene percepita dagli studenti*, in Bertagna G., Xodo C. (a cura di), *Le competenze dell’insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011, p. 364.

⁶⁹⁷ Per approfondire la relazione tra Educazione, Istruzione e Formazione in relazione ai compiti dell’insegnare e dell’apprendere si veda Bertagna G., *Dall’Educazione alla Pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, cit., cap. settimo, pp. 351-403.

5.4.1 Terza ipotesi

«Sbaglierebbe dunque il maestro che pensasse di potersi preparare alla sua missione soltanto per mezzo di nozioni e studio [...] perchè non ci si può limitare ad un esame esteriore, come se si trattasse di una conoscenza teorica circa il modo di istruire»⁶⁹⁸. Il pensiero di Maria Montessori aiuta a rispondere alla terza ed ultima ipotesi in ordine alla necessità di una riflessione sulla formazione degli insegnanti di Educazione Fisica al fine di utilizzare lo sport e la pratica fisica per promuovere lo sviluppo e la crescita dell'alunno⁶⁹⁹. Infatti, oltre alle questioni precedentemente esaminate è qui utile riconoscere l'importanza del rapporto che intercorre tra la teoria e la pratica per favorire il passaggio culturale oltre che professionale dal 'docente tecnicistico', come quello pensato dagli APENS statunitensi, al 'docente riflessivo'. Un passaggio auspicabile alla luce di tre considerazioni: la prima che il docente sia consapevole dell'antropologia pedagogica che fonda il suo agire educativo, la seconda che lo stesso si avvalga dei contributi scientifici delle Scienze dell'Educazione ed infine che metta in campo nei processi di insegnamento/apprendimento la razionalità pratica nel distinguere «ciò che è bene favorire [...] e ciò che è male [...] nelle dinamiche che intervengono quando due persone dotate di intenzionalità, logos, libertà e responsabilità intendono promuovere i reciproci processi educativi»⁷⁰⁰.

Per concludere, se la professionalità dell'insegnante è agita intenzionalmente, gli strumenti metodologici forniti dagli APENS statunitensi e dall'*Adapted Physical Education* più in generale, rappresentano uno spunto didattico formidabile per promuovere non solo il diritto alla pratica fisica da parte degli alunni con disabilità, ma lo sviluppo di competenze personali, ma ad una condizione: che queste metodologie siano sviluppate in prospettiva pedagogica e non in un'ottica funzionalista e tecnicistica.

⁶⁹⁸ Montessori M., *Il segreto dell'infanzia* [1950], tr.it., Garzanti editore, Milano 1992, p. 203.

⁶⁹⁹ Cfr. Sandrone Boscarino G., *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale. Due strategie, due metodologie*, in Bertagna G., *Fare laboratorio*, cit., pp. 181-206.

⁷⁰⁰ Bertagna G., Triani P. (eds), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola Editrice, Brescia 2013, p. 7. Cfr. Id., *La cultura del dirigente scolastico*, Editrice La Scuola, Brescia 2001, pp. 34-37.

Conclusioni

A questo punto è possibile fare un bilancio e dare una risposta positiva alla tesi sostenuta: *l'Educazione Fisica e le Scienze Motorie, e quindi le metodologie suggerite dall'Adapted Physical Education, sono imprescindibili strumenti di integrazione se approcciati in chiave pedagogica e in prospettiva di un'educazione integrale.*

Con questo orientamento l'*Adapted Physical Education* rappresenta un punto di riferimento irrinunciabile per l'integrazione della disabilità in campo educativo. Tuttavia «[...]non è più questione di integrare nessuno in una astratta normalità predefinita che poi si traduce in propensione all'uniformità, bensì valorizzare al meglio le dotazioni personali, escludendo qualunque modalità stereotipata di approccio alla pluralità di situazioni e di prestazioni che caratterizzano ogni essere umano»⁷⁰¹.

Proporre in questi termini il binomio Educazione Fisica-disabilità in ambito educativo formale, significa abbandonare due logiche che rischiano di accompagnare l'agire professionale: la prima riguarda l'adesione a 'categorie umane' astratte, mentre la seconda presuppone di non «cedere alla tentazione»⁷⁰² di attuare una pratica didattica 'medicalizzante e/o riabilitante', rivolta alla patologia di cui è affetto all'alunno piuttosto che alla sua persona tutta intera. In accordo con il presupposto che non occorre adottare una pedagogia a misura del deficit dell'alunno ma che invece serve orchestrare un'azione educativa più flessibile e consapevole degli aspetti metodologici, didattici ed organizzativi che entrano in campo nella relazione educativa⁷⁰³, le metodologie suggerite dall'*APE* rappresentano un valore aggiuntivo per tutti coloro che per svariati motivi evidenziano difficoltà nell'approccio alla pratica fisica e sportiva.

⁷⁰¹ Bertagna G. (a cura di), *Scuola in movimento*, cit., p. 161.

⁷⁰² *Ivi*, pp. 162-166.

⁷⁰³ Cfr. Pavone M., *Personalizzare l'educazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*, cit., p. 84. Nessun professionista può ritenere che l'osservazione e la descrizione della condizione esistenziale di una persona «siano riconducibili a puro dato fenomenico da intendere per giunta in termini esclusivamente sottrattivi».

A questo proposito la lettura dei dati percettivi emersi a fine dell'indagine sperimentale, ampiamente illustrata nel capitolo quarto (si vedano le pp. 266-289) ha posto in evidenza 'la distanza' che separa la pratica didattica osservata messa a confronto con le metodologie dell'*APE* statunitense. Ad esempio, è il caso di ricordare l'assenza di una pianificazione educativa '*individualized*' per l'alunno con disabilità, per dirla in termini anglosassoni, insieme al mancato utilizzo di attrezzature adattate, oppure il ricorso alla 'semplificazione' dei compiti motori piuttosto che all'*adapted*' della situazione educativa che prevede un intervento diretto sulle variabili contestuali ambiente-persona-compito (e non solo sulla persona dell'alunno), per non parlare dell'inesistenza di *peers tutor* qualificati ed il 'limitato uso' del gruppo classe come promotore di *inclusion*.

Il *gap* che separa questi due mondi culturali prima che educativi è la figura stessa del professionista in *Adapted Physical Education* che negli Stati Uniti è regolamentata e certificata a livello nazionale, mentre in Italia questo ruolo è inesistente nonostante, in seguito al passaggio istituzionale dagli Istituti Superiori di Educazione Fisica alle Scienze Motorie e Sportive, alcune facoltà abbiano istituito un corso di Laurea specialistica in "Attività Motorie Preventive e Adattate"⁷⁰⁴. Per concludere, se il contributo offerto da questa ricerca è limitato ad uno spaccato di realtà consente (comunque) di aprire spazi di riflessione che investono gli orizzonti di senso sul potenziale educativo dello sport. Un'evocazione quest'ultima che richiama in modo imprescindibile l'intenzionalità dell'*azione educativa umana* nel 'tenere insieme cose separate' per l'appunto rendere 'tutto intero' e quindi *integrare* quello che riguarda la *persona* in uno specifico e condiviso contesto di vita e in una data situazione⁷⁰⁵.

⁷⁰⁴ La legge n. 178 del 1998 trasforma gli I.S.E.F. in facoltà universitaria in Scienze Motorie e sportive, per approfondimenti si veda, Bertagna G., *Scuola in movimento*, cit., pp. 84-91. Per esempio è possibile consultare il piano didattico in ordine al corso di Scienze Motorie per la Laurea specialistica in Attività Motorie e Adattate istituito presso l'Università degli Studi del Foro Italico di Roma, disponibile sul sito <http://www.uniroma4.it/?q=node/728>

⁷⁰⁵ Bertagna G., *Le azioni umane tra oggetto e soggetto di ricerca*, in Id., *Dall'Educazione alla Pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit. p. 315 e succ.

‘Azioni umane’ testimoniate da chi, grazie alla pratica sportiva, in particolar modo quella agonistica⁷⁰⁶, è riuscito a valicare la frontiera del *deficit* per raggiungere inimmaginabili traguardi; tra queste narrazioni, una in particolare, quella di un giovane che con lo sport competitivo nasce ad una «*seconda vita*»⁷⁰⁷, o nasce due volte per dirla con le parole di Giuseppe Pontiggia. Il protagonista è un ragazzo che all’età di tredici anni scopre di avere un tumore al ginocchio, un male che lo costringe a sottoporsi a ben diciassette interventi chirurgici ed a venti sedute chemioterapiche; questa è la sua prima vita, la seconda ha inizio quando chiede ai medici di amputargli la gamba. Da lì in poi la sua strada sarà coronata da numerosi successi come atleta paraolimpico di valore assoluto e di fama mondiale ma anche come marito e padre. Parliamo di Fabrizio Macchi, così tratteggiato da Candido Cannavò: «[...] Fabrizio è un grande agonista gli manca appena una gamba, figurarsi. Aveva un tumore. Per evitare lungaggini, incertezze e dolori, s’è l’è fatta tagliare. Vita da atleta nel senso più completo del termine. La bicicletta come cavallo di battaglia»⁷⁰⁸. Fabrizio descrive con queste parole l’intimo rapporto che lo lega al dolore e alla fatica, una relazione proposta come metafora di vita: «Quando la fatica diventa dolore, e per un corridore è giornaliera compagna di avventura, fa andare più forte [...] Il ciclismo ti spinge a cercare le frontiere della sofferenza dentro di te: la montagna che ti trovi davanti con la bicicletta [...] ha comunque un punto finale, il traguardo in cima, o il passo su cui scollini e davanti a te si spalancano le vallate e si aprono le discese, soprattutto. E, quando i tuoi muscoli urlano di dolore anche in quel momento puoi calcolare quanto ti manca alla fine, quante curve devi ancora fare, quanti chilometri hai davanti prima di dare sollievo al tuo fisico [...] allora devi alzarti sui pedali, se ce la fai, e continuare a spingere, ad andare avanti una pedalata dopo l’altra [...] prima o poi la salita finisce»⁷⁰⁹.

⁷⁰⁶ Per approfondimenti, Arrigoni C., *Paralimpici. Lo sport per disabili: storie, discipline, personaggi*, Ulrico Hoepli Editore, Milano 2006.

⁷⁰⁷ Macchi F., Cabras P., *Io non mi fermo*, Libreria dello Sport, Milano 2003, pp. 80-81.

⁷⁰⁸ Cannavò C., *E li chiamano disabili. Storie di vita difficili coraggiose stupende*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 2007, p. 8.

⁷⁰⁹ Macchi F., *Più forte del male. La mia sfida contro ogni limite*, Edizioni Piemme Spa, Milano 2007, pp. 31-33.

BIBLIOGRAFIA

CAPITOLO PRIMO

Altet M., Chartier E., Paquay L., Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando Editore, Roma 2006.

Berridge M.E., Ward G.R., *International perspectives on adapted physical activity*, Human Kinetics Publishers, Champaign 1987.

Blinde E.M., McClung L.R., *Enhancing the Physical and Social Self Through Recreation Activity: Accounts of Individual with Physical Disabilities*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 14, 1997, pp. 327-344.

Bouffard M., Reid G., *The Good, the Bad, and the Ugly of Evidence-Based Practice*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 29, 2012, pp. 1-24.

Broadhead G., *Time passages in adapted physical education*, in Brooks G.A. (ed.) *Perspectives on the academic discipline of physical education*, Human Kinetics Champaign IL 1981, pp. 18-27.

Broadhead G., *Birth of a journal*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 1, 1984, pp. 1-2.

Craft D.H., Hogan P.I., *Development of Self Concept and Self Efficacy I considerations for mainstreaming*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 2, 1985, pp. 320-327.

Crocker P., Bouffard M., *Perceived Challenge in Physical Activity by individuals With Physical Disabilities: The Relationship Between Appraisal and Affect*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 9, 1992, pp. 130-140.

DePauw K.P., Doll-Tepper G.M., *European Perspectives on Adapted Physical Activity*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 6 (2), 1989, pp. 95-99.

DePauw K.P., Doll-Tepper G.M., *Toward Progressive Inclusion and Acceptance: Myth or Reality? The Inclusion Debate and Bandwagon Discourse*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 17, 2000, pp. 135-143.

DePauw K.P., Gavron S.J., *Disability Sport* (2 ed.), Human Kinetics Publishers, Champaign IL 2005.

Djobova S., Dobrev I., *Terminology*, in Van Coppenolle H., DePotter J.C., Djobova S., Dobrev I., Wijns K., Van Peteghem A. (eds.), *Inclusion and integration through adapted physical activity*, THENAPA, Leuven: Belgio 2003, pp. 37-46.

DePotter J.C., *IFAPA President's message*, IFAPA Newsletter, 1, 1993, p. 1.

- Doll-Tepper G., Dahms C., Doll B., von Selzam H. (eds.), *Adapted physical activity: An interdisciplinary approach*, Springer-Verlag, Berlin 1990.
- Doll-Tepper G., *Development and perspectives of sport with special groups in an European context*, in Reider H., Huber G. Werle (eds.), *Sport with special groups: A textbook*, Hoffman Verlag, Germany 1996.
- Eason R., Smith T., Caron F. (eds.), *Adapted physical activity: From theory to application, proceeding of the third International Symposium on Adapted physical activity*, Human Kinetics Publishers, Champaign IL 1983.
- Ebbs H., McKenzie R.T., *Medical contributions*, in Davidson S.A., Blackstock P. (eds.), *The R. Tait McKenzie Memorial Address*, Ottawa 1971.
- Emes C., Longmuir P., Downs P., *An Abilities Based Approach to service Delivery and professional Preparation Adapted Physical Activity*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 19, 2002, pp. 403-419.
- Eminović F., Nikić R., Stojković I., Pacić S., *Attitudes toward inclusion of persons with disabilities in sport activities*, in «Sport Science», 2, 2009, pp. 72-78.
- Goodwin D.L., *AAHPERD: Addressing the Needs of the Handicapped*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 3, 1986, pp. 127-132.
- Goodwin D.L., *Self-regulated dependency: Ethical reflections on interdependence and help in adapted physical activity*, in «Sport, Ethics and Philosophy», 2, 2008, pp. 172-184.
- Goodwin D.L., Rossow-Kimball B., *Thinking Ethically About Professional Practice in Adapted Physical Activity*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 29, 2012, pp. 295-309.
- Hutzler Y., *Empowerment for individuals with physical disability: State of the art*, in Dinold M.G., Reinelt G.T. (eds.), *Toward a society for all through adapted physical activity: Proceedings of the 13th International Symposium on APA*, Manz Verlag, Vienna 2001.
- Hutzler Y., Sherrill C., *Defining Adapted Physical Activity: International Perspectives*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 24, 2007, pp. 1-20.
- Hutzler Y., *A systematic ecological model for adapting physical activities: Theoretical foundations and practical examples*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 24, 2007, pp. 287-304.
- Hutzler Y., *IFAPA President's message*, IFAPA Newsletter, 16 (1), 2008, pp. 1-4.

Id., *Ethical Considerations in Adapted Physical Activity Practices*, in Jespersen E., McNamee M., *Ethics, dis/ability and sport*, Routledge, Oxon RN 2009, pp. 72- 85.

Id., *Evidence-Based Practice and Research: A Challenge to the Development of Adapted Physical Activity*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 28, 2011, pp. 189-209.

Karkaletsis F., Emmanouil K., et al., *Research in Adapted Physical Activity on the Base of APAQ Journal (2006-2010)*, in «European Journal Adapted Physical Activity», 5 (2), pp. 45-58.

Kasser S., Lytle R. (eds.), *Inclusive Physical Activity* (2 ed.), Human Kinetics Publishers, Champaign IL 2013.

Kodish S., Kulinna P.H., Martin J.J., Pangrazi R., Darst P., *Determinants of Physical Activity in an Inclusive Setting*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 23, 2006, pp. 390-409.

Kudláček M., *American Adapted Physical Education in the first half of the 20th century*, in «Acta Univ. Gymn», 36 (1), 2006, pp. 23-27.

Kudláček M., Barrett U., *Adapted Physical Activity as a Profession In Europe*, in «European Journal of adapted Physical Activity», 4 (2), 2011, pp. 7-16.

Kudláček M., Morgulec-Adamowicz N., Verellen J. (eds), *European Standards in Adapted Physical Activity*, PALACKÝ UNIVERSITY OLOMOUC, Jitka Ješinová 2010.

Jespersen E., McNamee M., *Ethics, dis/ability and sport*, Routledge, Oxon RN 2009.

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, *Sport et handicap: les Activités physiques adaptées (APA)*, INSHEA – SURESNES, 58, 2012.

Lavay B., McCarthy P., *Adapted Physical Activity Research: Issues and Recommendations*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 9, 1992, pp. 184-196.

Martin J.J., *A personal development model of sport psychology for athletes with disabilities*, in «Journal of Applied Sport Psychology», 11, 1999, pp. 181-193.

Massengalese J.D., Swanson R.A., *The history of exercise and sport science*, Human Kinetics Publishers, Champaign IL 1997.

Moola FJ., Faulkner G.E., Kris J., Kilburn J., *Physical Activity and Sport Participation in Youth With Congenital Heart Disease: Perceptions of Children and Parents*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 25, 2008, pp. 49-70.

Murphy N., Bauman A., *Mass sporting and physical activity are they “bread and circuses” or public health?* in «Journal of Physical Activity and Health», 4, 2007, pp. 193-202.

- Nigel T., *Sport and Disability*, in Houlihan B. (a cura di), *Sport and Society*, Sage Publications, London 2008, pp. 105-124.
- O'Connor J., French R., Sherrill C., Babcock G., *Scholarly productivity in adapted physical activity pedagogy: A bibliometric analysis*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 18, 2001, pp. 434-450.
- O'Connor J., French R., Sherrill C., *Information Retrieval and pedagogy in adapted Physical Activity*, in «Perceptual and Motor Skill», 92 (3), 2001, pp. 937-940.
- O.M.S. Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (World Health Organization Geneva, Switzerland 2001), Edizioni Erickson, Trento 2002.
- Porretta D.L., Nesbitt J., Labanowich S., *Terminology usage: A case for clarity*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 10, 1993, pp. 87-96.
- Porretta D.L., Surburg P., Jansma R., *Perceptions of adapted physical education graduates from selected Universities on attainment of doctoral competencies*, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 2002, pp. 420-434.
- Porretta D.L., *Beginning a third decade*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 21, 2004, pp. 1-3.
- Porretta D.L., Sherrill C., *APAQ at twenty: A documentary analysis*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 22, 2005, pp. 119-135.
- Porretta D.L., Cervantes C.M., *Physical Activity Measurement Among Individuals With Disabilities: A Literature Review*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 27, 2010, pp. 173-190.
- Rathbonedi J., *Corrective physical education*, W.B. Saunders, Philadelphia 1934.
- Reid G., Broadhead G.D., *APAQ an ten: A documentary analysis*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 11, 1995, pp. 103-112.
- Reid G., Prupas A., *A documentary analysis of research priority in disability sport* in «Adapted Physical Activity Quarterly», 15, 1998, pp. 168-178.
- Reid G., Stanish H., *Professional and disciplinary status of adapted physical activity*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 20, 2003, pp. 213-229.
- Reid G., *Future directions of inquiry* in «Adapted Physical Activity Quarterly», 52, 2000, pp. 369-381.
- Reid G., Bouffard M., MacDonald C., *Creating Evidence-Based Research in Adapted Physical Activity*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 29, 2012, pp. 115-131.

- Rimmer J.H., Braddock D., Pitetti K.H., *Research on physical activity and disability: an emerging national priority Medicine & Science*, in «Sports & Exercise», 28, 1996, pp. 1366-1372.
- Seaman J., DePauw K.P., Morton K., Omoto K., *Making connections: From theory to practice in adapted physical education*, Holcomb Hathaway, Scottsdale AZ 2003.
- Shephard R.J., *Postmodernism and Adapted Physical Activity: A New Gnostic Heresy?* in «Adapted Physical Activity Quarterly», 16, 1999, pp. 331-343.
- Sherrill C., *Adapted physical education: Its role, meaning, and future*, in «Exceptional education quarterly», 31 (1), 1982, pp. 1-9.
- Sherrill C., *Adapted physical education: A multidisciplinary approach* (III ed.), Wm C. Brown, Dubuque IA 1986.
- Ead., *Leadership training in adapted physical education*, Human Kinetics Publishers, Champaign IL 1988.
- Sherrill C., *Psychosocial status of disabled athletes*, in Reid G. (ed.), *Problems in movement control*, North Holland, Amsterdam 1990, pp. 339-364.
- Sherrill C., De Pauw K.P., *Adapted physical activity: Present and future*, in «Physical Education Review», 17, 1994, pp. 6-13.
- Sherrill C., *Consideration of APA definitions*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 12, 1995, pp. 1-17.
- Ead., *Adaptation theory: The essence of our profession and discipline*, in Morisbak I., Jørgensen P.E., (eds.), *Quality of life through adapted physical activity and sport - a lifespan concept*, Proceedings X ISAPA Organizers, Oslo-Beitostølen Norway 1995.
- Sherill C., Williams T., *Disability and Sport: Psychosocial perspectives on inclusion, integration and integration and participation*, in «Sport Science Review», 5 (1), 1996, pp. 42-64.
- Sherrill C., DePauw K.P., *Adapted physical activity and education*, in *The history of exercise and sport science*, Massangalese J.D., Swanson R.A. (eds.), Human Kinetics Publishers, Champaign IL 1997, pp. 39-108.
- Sherrill C., *Past, Present, Future*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 14, 1997, pp. 1-7.
- Ead., *Disability Sport and classification Theory: A New Era*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 16, 1999, pp. 206-215.
- Sherrill C., O'Connor J., *Guidelines for Improving Adapted Physical Activity Research*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 16, 1999, pp. 1-8.

- Sherrill C., *Young People With Disability in Physical Education/Physical Activity/Sport in And Out Of Schools: Technical AI Report For The World Health Organization*, Technical Paper presented for World Health Organization ICSSPE 2004.
- Sherrill C., *Adapted physical activity, recreation and sport: cross disciplinary and lifespan* (6 ed.), McGraw-Hill Boston 2004.
- Sherrill C., Hutzler Y., *Adapted physical activity sciences*, in Borms J. (ed.), *Directory of sport science* (V ed.), ICSSPE/CIEPSS, Berlin 2008.
- Silva F.C., Howe D., *Difference, adapted physical activity and human development: potential contribution of capabilities approach*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 29, 2012, pp. 25-43.
- Simard C., *Impact du sédentarisme et de l'activité physique sur les fonctions mentales: integration avec la classification internationale des déficiences et handicap (CIDIH)*, in Brunet F., Caouette M. (eds.), *Corps et psychiatrie, psychopédagogie des activités physiques et sportives*, ENS, Rennes 1995, pp. 131-137.
- Sørensen M., *Integration in sport and empowerment of athletes with a disability*, in «European Bulletin of Adapted Physical Activity» 2, (2), 2003, p. 2
- Standal Ø.F., *Celebrating the Insecure Practitioner. A Critique of Evidence-Based Practice*, in «Adapted Physical Activity Sport, Ethics and Philosophy», 2, 2008, pp. 200-215.
- Standal Ø.F., Hemmestad L.B., *Becoming a good coach: Coaching and phronesis*, in Hardman A.R., Jones C. (eds.), *The ethics of sports coaching*, Routledge, New York 2010, pp. 45–55.
- Standal Ø.F., *Phenomenology and Adapted Physical Activity: Philosophy and Professional Practice*, in «Adapted Physical Quarterly», 31, 2014, pp. 35-48.
- Tinning R., *Pedagogy, Sport Pedagogy and the Field of kinesiology*, in «Quest», 60, 2008, pp. 405-424.
- Id., *Pedagogy and Human Movement: Theory, Practice, Research*, Routledge, London 2010.
- Stearns D., Wheeler G.D., Watkinson E. (eds.), *Adapted physical activity*, University of Alberta Press, Canada 2003.
- Yabe K., Kusano K., Nakata H. (eds.), *Adapted Physical Activity: Health and Fitness*, Springer-Verlag, Berlin 1994.

Zhang J., deLisle L., Shihui C., *Analysis of AAHPERD Research Abstracts Published Under Special Populations From 1968 to 2004*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 23, 2006, pp. 203-217.

CAPITOLO SECONDO

AAHPER., *Tips on Mainstreaming: Do's and Don'ts in Activity Programs*, in «Practical Pointers», 1 (10/b), 1978.

A.A.V.V., *Decade of Research Literature in Physical Education Pedagogy*, in «Journal of Teaching in Physical Education», 28, 2009, pp. 119-140.

Aufsesser P.M., *Mainstreaming and LRE: How do they differ?*, in «Palaestra», 7 (2), 1991, pp. 31-34.

Auxter D., Pyfer J., Huettig C., *Principles and methods of Adapted Physical Education and recreation* (9 ed.), Mc Graw-Hill Higher Education, New York 2001.

Bailey R., *Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion*, in «Education Review», 57 (1), 2005, pp. 71-86.

Id., *Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes*, in «Journal of School Health», 76 (8), 2006, pp. 397-401.

Bailey R., Armour K. et al., *The educational benefits claimed for physical education in school sport: an academic review*, in «Research papers in Education», 24 (1), 2009, pp. 1-27.

Byra M., *Teaching styles and inclusive pedagogies*, in Kirk D., Macdonald D., O'Sullivan M., *The Handbook of physical education*, Sage Publications, London 2006, pp. 449-467.

Block M., Krebs P.L., *An alternative to the continuum of the least restrictive environments: a continuum of support to regular physical education*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 9, 1992, pp. 97-113.

Block M., *Why all students with disabilities should be included in regular physical education*, in «Palaestra», 10 (3), 1994, pp.17-24.

Block M., Etz K., *The Pocket Reference. A tool for foresting inclusion. A pocket reference can help regular physical educators identify appropriate ways to with students with disabilities*, in «Joperd», 66 (3), 1995, pp. 47-51.

- Block M., Zeman R., *Including Students With Disabilities In Regular Physical Education: effects on Non disabled Children*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 13, 1996, pp. 38-49.
- Block M., *Implications of U.S. Federal law and court cases for physical education placement of students with disabilities*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 13, 1996, pp. 127-152.
- Block M., Klavina A., Flint W., *Including Students with Severe, Multiple Disabilities in General Physical Education*, in «Joperd», 78 (3), 2007, pp. 29-32.
- Block M., Obrusnikova I., *Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 24, 2007, pp. 103-124.
- Block M., *A Teacher's Guide to Including children with Disabilities into general Physical Education* (III ed.), Paul H. Brookes, Baltimore 2007.
- Block M., *Inclusion: What is Needed to Make it Work for All Children with Disabilities*, 19th International Symposium of Adapted Physical Activity, 'Bridging The Gaps', Yeditepe University, Istanbul 19-23 July 2013, in «Hacettepe Journal of Sport Sciences», 24 (2), 2013, pp. 6-10.
- Committee on Adapted Physical Education 1952, *Guiding principles for Adapted Physical Education*, in «Journal of Health, Physical Education And Recreation», 23, 1952, pp. 15-28.
- Crum B.J., *A critical review of competing physical education concepts*, in Mester J. (ed.), *Sport Science in Europe 1993. Current and Future Perspectives*, Meyer & Meyer, Aachen 1994, pp. 516-533.
- Daniels A., *Adapted physical education* (2 ed.), Harper & Row, New York 1965.
- DePauw K.P., Doll-Tepper G., *Toward Progressive Inclusion and Acceptance: Myth or Reality? The Inclusion Debate and Bandwagon Discourse*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 17, 2000, pp. 135-143.
- Dinold M., *Challenges Of (Inclusive) Physical Education (IPE)*, proceeding of: 8th FIEP European Congress Bratislava, in «FIEP Bulletin Special Edition», 83 (III ed.), 2013, pp. 1-6.
- Engelbrecht P., *Teacher education for inclusion, international perspectives*, in «European Journal of Special Needs Education», 28 (2), 2013, pp. 115-118.
- European Parliament, *Current situation and prospects for physical education in the european union*, PE 369.032, IP/B/CULT/IC/2006_100 EN 12/02/2007.

- Fait H., Dunn J.M., *Special Physical Education: Adapted, Individualized and Developmental* (V ed.), W.B. Saunders College Publishing, United States of America 1984.
- Fait H., Dunn J.M., *Special Physical Education. Adapted, Individualized, Developmental* (VII ed.), Brown & Benchmark Publishers, Dubuque IA 1997.
- Gallahue D., Donnelly F.C. (eds.), *Developmental Physical Education for All Children* (IV ed.), Human Kinetics Publishers, Champaign IL 2003.
- Goodwin D.L., *The Meaning of Help in PE: Perceptions of Students With Physical Disabilities*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 18, 2001, pp. 289-303.
- Goodwin D.L., Watkinson E.J., *Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 17, 2000, pp. 144-160.
- Grenier M.A., *Coteaching in Physical Education: A Strategy for Inclusive Practice*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 28, 2011, pp. 95-112.
- Hardamn K., *The situation of physical education in Schools: A European perspective*, in «Human Movement», 9 (1), 2008, pp. 5-18.
- Hardman K., Green K., *Contemporary issues in Physical Education: International Perspectives*, Meyer & Meyer Sport UK, Germany 2011.
- Hayes S., Stidder G., *Equity and Inclusion in Physical Education and Sport Contemporary issues for teachers, trainees and practitioners*, Routledge, Taylor & Francis Group e-Library, London 2005.
- Herold F., Dandolo J., *Including visually impaired students in physical education lessons: a case study of teacher and pupil experiences*, in «British Journal of Visual Impairment», 27 (1), pp. 75-84.
- Hodge S.R., Murata N.M., Kozub F.M., *Physical Educators' Judgements About Inclusion: A New Instrument for Preservice Teachers*, in «Adapted Physical Activity Quarterly» 19, 2002, pp. 435-452.
- Hodge S.R., Tannehill D., Kluge A., *Exploring the Meaning of Practicum Experiences for PETE Students*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 20, 2003, pp. 381-399.
- Hodge S.R., Lieberman L.J., Murata Nathan M., *Essentials of Teaching Adapted Physical Education: Diversity, Culture, and Inclusion*, Holcomb Hathaway Incorporated, Scottsdale AZ 2012.

- Jansma P., Decker J., *Project LRE/PE: Least restrictive environment usage in physical education* (final report, Grant No. G00700022), U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Washington DC 1990.
- Kasser S., Lytle R. (eds.), *Inclusive Physical Activity* (II ed.), Human Kinetics, Champaign IL 2013.
- Kelly L.E., *Adapted Physical Education National Standards: National Consortium for Physical Education and Recreation for Individuals with Disabilities*, Human Kinetics, Champaign IL 1995.
- Ead., *Adapted Physical Education Standards. National Consortium for Physical Education Recreation for Individual with Disabilities* (II ed.), Human Kinetics Publishers, Champaign IL 2006.
- Kirk D., Macdonald D., O'Sullivan M., *Handbook of Physical Education*, Sage, California 2006.
- Klavina A., Block M., *The effects of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 25, 2008, pp. 132-158.
- Klavina A., *Using peer-mediated instructions for students with severe and multiple disabilities in inclusive physical education: a multiple case study* «European Journal of Adapted Physical Activity», 1 (2), 2008, pp. 7-19.
- Klavina A., Kudláček M., *Physical Education For Students With Special Education Needs In Europe: Findings Of The Eusapa Project*, in «European Journal of Adapted Physical Activity», 4 (2), 2011, pp. 46-62.
- Kozub F.M., Lienert C., *Attitudes Toward Teaching Children With Disabilities: Review of Literature and Research Paradigm*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 20, 2003, pp. 323-346.
- Kudláček M., Ješina O., Štěrbová D., Sherrill C., *The nature of work and roles of public school adapted physical Educators in the United States*, in «European Journal of Adapted Physical Activity», 1 (2), 2008, pp. 44-55.
- Kudláček M., Morgulec-Adamowicz N., Verellen J. (eds), *European Standards in Adapted Physical Activity*, Palacký University Olomouc, Jitka Ješinová 2010.
- Kudláček M., Ješina O., Flannagan P., *European Inclusive Physical Education Training*, in «Advances in Rehabilitation», 3, 2010, pp. 14-20.
- Kudláček M., *“Bridging The Gaps”* Yeditepe University, Istanbul 2013, «Hacettepe Journal of Sport Sciences», 24 (2), 2013, pp. 95-100.

- Lavay B., De Pepe J., *The harbinger helper: Why mainstreaming in physical education doesn't always work* «Journal Of Health Physical Education Recreation And Dance», 58 (7), 1987, pp. 98-103.
- Lieberman L.J., Houston-Wilson C., *Strategies for inclusion. A handbook for physical educators*, Human Kinetics Publishers, Champaign IL 2002.
- Lienert C., Sherrill C., Myers B., *Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 18, 2001, pp. 1-17.
- Lund J., Tannehill D., *Standards-Based Physical Education Curriculum Development* (III ed.), Jones and Barlett, Boston 2014.
- National Association for Sport and Physical Education, *Outcomes of Quality Physical Education Programs*, an association of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD), Reston VA 1992.
- National Association for Sport and Physical Education NASPE, *Moving into the future: National standards for physical education (a)* (II ed.), Author, Reston VA 2004.
- O'Brien D., Kudláček M., Howe P.D., *A Contemporary Review Of English Language Literature On Inclusion Of Students With Disabilities In Physical Education: A European Perspective*, in «European Journal of Adapted Physical Activity», 2 (1), 2009, pp. 46-61.
- Reichhart F., *Vers Une Redéfinition des Activités Physiques et Sportives Adaptées*, in «Reliance», 24 (2), 2007, pp. 85-91.
- Reid G., *Mainstreamin in Physical Education*, in «McGIII Journal of Education», XIV (3), 1979, pp. 367-377.
- Seaman J.A., De Pauw K.P., et al., *Making Connections From Theory to practice in Adapted Physical Education*, Holcomb Hathaway Publishers, Scottsdale Arizona 2003.
- Smith A., Nigel T., *Including pupil with special education needs and disabilities in National Curriculum Physical education: a brief review*, in «European Journal of Special needs Education», 21 (1), 2006, pp. 68-83.
- Snell M.E., Eichner S.J., *Integration for students with profound disabilities*, in Brown, DH Lehr (eds.), *Persons with profound disabilities: Issues and practices*, Paul H. Brooke Publishing Co., Baltimore 1989.
- Stainback W., Stainback S., *Support networks for inclusive schooling Interdependent integrated education*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore 1990.

Stephens T., Silliman-French L., French R., *A Forgotten component of Special Education programming: Adapted Physical Education*, in «Journal of the Texas Educational Diagnosticians' Association the dialog», 40 (2), 2011, pp. 18-24.

Timken G., McNamee J., *New Perspectives for Teaching Physical Education: Preservice Teachers' Reflections on Outdoor and Adventure Education*, in «Journal of Teaching in Physical Education», 31, 2012, pp. 21-38.

Tognon J., Stelitano A., *Sport Unione Europea e diritti umani. Il fenomeno sportivo e le sue funzioni nelle normative comunitarie e internazionali*, Cleup, Padova 2011.

Van Lent M., *Count me in: a guide to inclusive physical activity, sport and leisure for children with a disability*, Leuven Belgium 2006.

Weiller Abels K., Bridges J.M., *Teaching Movement Education. Foundations for active lifestyles*, Human Kinetics Publishers, Champaign IL 2010.

Winnick J.P., *Adapted Physical Education and Sport* (III ed.), Human Kinetics Publishers, Champaign IL 2000.

World Conference On Special Needs: *Access and Quality*, Salamanca Statement and Framework for Action education on Special Needs Education, Spain 7-10 June 1994.

CAPITOLO TERZO

AA.VV., *Le attività fisiche adattate. Insegnare a far vivere*, Edizioni La Lontra, Busalla 2005.

Associazione Treelle, Caritas Italiana, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte* (eds.), Edizioni Erickson, Trento 2011.

Berardi F., Vicini M. (a cura di), *Attività motoria, ricerca sul curricolo e innovazione*, Tecnodid, Napoli 2007.

Bertagna G., *Rapporto finale del Gruppo Ristretto di Lavoro Parte I*, costituito con D.M. 18 luglio 2001, n. 672 Roma, 28 novembre 2001.

Id. (a cura di), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, Franco Angeli, Milano 2004.

Id. (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli 2006.

Id., *Dall'Educazione alla Pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2010.

Id. (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, Editrice La Scuola, Brescia 2012.

- Bertini L., *Attività sportive adattate*, Calzetti Mariucci, Perugia 2005.
- Bianco A., *L'integrazione scolastica in Italia, Handicap e sport, atti del convegno*, EDISU editore, Torino 1996.
- Bocci F., *Lo sdegno e il coraggio, dal convegno sulla qualità dell'integrazione alle nuove sfide dell'inclusione*, in «Ricerche Pedagogiche», 167, 2008, pp. 17-24.
- Booth T., Ainscow M.W., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Edizioni Erickson, Trento 2008.
- Bortolotti A., *Sportivi si cresce gioco e sport nel contesto formativo*, in «Rassegna bibliografica Infanzia Adolescenza», 11 (1), 2011, pp. 26-28.
- Caccagni M., Pea G. (a cura di), *Corpo movimento sport*, Franco Angeli, Milano 2009.
- Calidoni P., (a cura di), *Didattica generale ed educazione motoria*, Guerini Scientifica, Milano 2004.
- Canevaro A., *Educazione e handicappati*, Nuova Italia, Firenze 1979.
- Canevaro A., Mandato M., *L'integrazione e la prospettiva inclusiva*, Monolite Editore, Roma 2004.
- Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Edizioni Erickson, Trento 2006.
- Id. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Edizioni Erickson, Trento 2007.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson Edizioni, Trento 2011.
- Carraro A., Lanza M. (a cura di), *Insegnare/apprendere in Educazione Fisica. Problemi e prospettive*, Armando Editore, Roma 2004.
- Casolo F., Mari G. (a cura di), *Pedagogia del movimento e della corporeità*, Vita & Pensiero, Milano 2014.
- Cazzoli S., *L'Attività Fisica Adattata e l'Educazione Fisica Adattata: includere ed integrare i bisogni educativi speciali nella scuola primaria e secondaria*, in Drabeni M., Eid L., *L'attività fisica adattata per i disabili. Prospettive della realtà italiana ed europea*, Edizioni Libreria dello Sport, Milano 2008, pp. 53-85.
- Cazzoli S., *Programmazione APA in Educazione Fisica*, in Eid L., Bussetti M. (a cura di), *Attività motoria e sportiva adattata in ambito scolastico*, Atti del Seminario di Studio Scienze Motorie e sportive Varese, 18 Febbraio 2010.

- Ceciliani A., Polato S., Secli P., *Chiamatela Educazione Fisica*, in «Rivista dell'Istruzione», 5, settembre/ottobre 2012, numero monografico sulle Indicazioni del 2012, pp. 81-85.
- Chiappetta Cajola L., *Il portfolio dell'allievo disabile. Democrazia Uguaglianza e processo di integrazione*, Anicia Editore, Roma 2006.
- Ead., *L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: DF, PDF e PEI*, in Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, cit., pp. 221-248.
- Corona F., *La percezione corporea e il milieu come mezzo di comunicazione didattica e di integrazione scolastica*, in «Pedagogia più Didattica», 2, 2014, pp. 177-183.
- Cunti A., *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Commissione europea EACEA/Eurydice 2013, *Educazione Fisica e sport a scuola in Europa*. Istruzione e formazione Rapporto Eurydice, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Damasio A., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* (sesta ed.), Adelphi, Milano 2003.
- Id., *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*, Adelphi, Milano 2012.
- Damiano E., *L'azione didattica per una teoria dell'insegnamento*, Armando Editore, Roma 1999.
- Id., *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica* La Scuola, Brescia 2006.
- Id., *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per Concetti con esercitazioni*, Franco Angeli, Milano 2007.
- De Anna L., Carboni M., *La percezione della disabilità nel background formativo degli studenti universitari di Scienze Motorie*, in De Anna L. (a cura di), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle Scienze Motorie*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 199-223.
- Ead., *I Processi formativi e l'integrazione nelle scienze motorie*, in Cunti A. (a cura di), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*, Franco Angeli, Milano 2010, pp. 37-50.
- Ead., *Formazione degli insegnanti e disabilità nelle scienze motorie e sportive*, in Milani L., *A corpo libero*, Mondadori Editore, Milano 2010, pp. 125-160.
- Ead., *Progettare e promuovere Attività Motorie e Sportive Integrate nella formazione di persone con disabilità*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 4 (1), 2005, pp. 39-45.

- De Luca G., Zappella M., *L'alba dell'integrazione scolastica. Come i bambini esclusi diventarono uguali agli altri (1969-1975)*, Carocci editore, Roma 2013.
- Delle Fave A. (a cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Demo H., Zambotti F., *Alcune relazioni tra percorsi di integrazione scolastica e percezione di integrazione sociale in contesti normali*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 8 (5), Erickson Edizioni, Trento 2009, pp. 459-473.
- Drabeni M., Eid L., *L'attività fisica adattata per disabili. Prospettive della realtà italiana ed europea*, Libreria dello Sport, Milano 2008.
- Edelman G.M., *Sulla materia della mente*, Adelphi, Milano 1993.
- Id., *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*, Einaudi Editore, Torino 2004.
- Eid L., *Adattare l'Educazione Fisica e sportiva* in Bertagna G. (a cura di), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 166-169.
- Id. (a cura di), *Le competenze nelle scienze motorie e sportive. Verso una Literacy motoria europea*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Id. (a cura di), *APA, Linee guida per l'Educazione Fisica adattata in ambito scolastico. Con percorsi didattici per la scuola secondaria di primo grado*, Capdi & LSM Casa editrice G. D'Anna, Mestre 2010.
- European Agency for Development in Special Needs Education, *Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica per una scuola inclusiva in Europa*, Odense Danimarca 2009.
- European Agency For Development in Special Needs Education, *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*, Brussel 2009.
- Farinelli G., *La pedagogia dello sport ed educazione della persona*, Morlacchi Editore, Perugia 2005.
- Farnè R. (a cura di), *Sport e formazione*, Edizioni Angelo Guerini, Milano 2008.
- Fox K.R., Corbin C., *The Physical Self-Perception Profile: development and preliminary validation*, in «Journal of sport & exercise psychology», 11 (4), 1989, pp. 408-430.
- Galimberti U., *Il corpo*, Feltrinelli Editore, Milano 1983.
- Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Meltemi Editore, Roma 2006.
- Gamelli I. (a cura di), *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*, Franco Angeli, Milano 2012.

- Gianfagna R., *Lo sport nel processo formativo delle persone disabili*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 6/4, 2007, pp. 296-336.
- Giugni G., *I presupposti teorici dell'Educazione Fisica*, Sei, Torino 1973.
- Giunti A., *La Scuola come centro di ricerca*, Editrice La Scuola, Brescia 2012.
- Goffman E., *Stigma. L'identità negata*, Ombre Corte Editore, Verona 2003.
- Grande G., Oberti G., Schillaci B., Filippi O., Facchi R., "*Insieme con traSPORTo*". *Progetto d'integrazione degli alunni con disabilità attraverso le attività motorie ed educazione alla diversità*, I.C. Tavernola Bergamasca 2008.
- Hutzler Y., *Lo sviluppo dell'Educazione Fisica adattata*, in Eid L. (a cura di), *APA. Linee guida per l'Educazione Fisica adattata in ambito scolastico. Con percorsi didattici per la scuola secondaria di primo grado*, Capdi & LSM, Mestre 2010, pp. 12-15.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F., *Gli insegnanti e la formazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Edizioni Erickson, Trento 2010.
- Iavarone M.L., *Abitare la corporeità. Dimensioni teoriche e buone pratiche di educazione motoria*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Ianes D., Demo H., *ICF*, in Cerini G., Spinosi M. (a cura di), *VOCI DELLA SCUOLA* 2010, Volume X, Tecnodid editore S.r.l., Napoli 2010, pp. 228-236.
- Ianes D., Cramerotti S., *Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali, Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2013 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2012*, Edizioni Erickson, Trento 2013.
- Isidori E., *Filosofia dell'educazione sportiva. Dalla teoria alla prassi*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2012.
- Id., *La pedagogia dello sport*, Carocci editore, Roma 2009.
- Larocca F., *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, Franco Angeli, Milano 1991.
- Lascioli A., *Dalla scuola dell'integrazione alla scuola dell'inclusione*, in «L'educatore», 2, 2011, pp. 12-20.
- Latti G., *I diritti esigibili. Guida normativa all'integrazione sociale delle persone con disabilità*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Lipoma M., *Le ontologie pedagogiche dell'Educazione Motoria*, in Margiotta U., *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia*, I volume, Pensa Multimedia, Lecce 2014, pp. 191-206.
- Mandolesi L., *Neuroscienze dell'attività motoria. Verso un sistema cognitivo-motorio*, Springer-Verlag Italia, Milano 2012.

- Mantegazza R., *Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*, Unicopli, Milano 1999.
- Milani L., *A corpo libero*, Mondadori Editore, Milano 2010.
- Molteni P., *Didattica e Scienze Motorie. Tra mediatori e integrazione*, Armando Editore, Milano 2013.
- Montuschi F., *La pedagogia speciale tra ispirazione salvifica e competenze scientifiche*, in Canevaro (coordinamento di), *Monografia: Pedagogia Speciale*, in «*Studium Educationis*», n. 3, pp. 552-566.
- Id., *Le scienze motorie e sportive tra trasversalità e specificità*, in Antonietti A., Triani P. (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2012, pp. 229-236.
- Mura A., *Attività motoria e sportiva integrata: un traguardo possibile*, in «*L'integrazione scolastica e sociale*», 10 (4), 2011, pp. 323-329.
- Id., *Pregiudizi e sfide dell'inclusione: le attività motorie e sportive integrate*, in De Anna L. (a cura di), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerca teoria e prassi*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 111-137.
- Naccari A.G., *Pedagogia della corporeità. Educazione, attività motoria e sport nel tempo*, Morlacchi Editore, Perugia 2003.
- Noè A., *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.
- Oliviero A., *Prima lezione di Neuroscienze*, Editori Laterza, Bari 2008.
- Osio O., Braibanti P. (a cura di), *Il diritto ai diritti delle persone con disabilità*, Franco Angeli, Milano 2012.
- Pavone M., *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*, Editrice La Scuola, Brescia 2004.
- Ead., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*, Mondadori Università, Milano 2010.
- Ead., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Milano 2014.
- Perrotta R., *Un cuore di farfalla. Studi su disabilità fisica e stigma*, Franco Angeli, Milano 2009.
- Petter G., *Psicologia e scuola dell'adolescente. Aspetti psicologici dell'insegnamento secondario*, Giunti Gruppo Editoriale, Firenze 1999.

- Poletti M., Vicini M., *Disabilità fisica, corri e lancia in carrozzina*, in Eid L. (a cura di), *APA. Linee guida per l'Educazione Fisica adattata in ambito scolastico. Con percorsi didattici per la scuola secondaria di primo grado*, Capdi & LSM Casa editrice G., D'Anna, Mestre 2010, pp. 49-60.
- Ponty M., *Fenomenologia della percezione*, Studi Bompiani, Milano 2003.
- Raimondo P., *Handicap e attività motorie: profili normativi. Quaderni di diritto delle attività Motorie e Sportive*, Editore Maggioli, Santarcangelo di Romagna 2007.
- Rizzolati G., Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.
- Rosa A.R., Colella D., *L'attività fisica adattata nella scuola e nel tempo libero*, in «Difficoltà di apprendimento», 10 (1), 2004, pp. 107-122.
- Sandrone Boscarino G. (ed.), *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che integra*, Editrice la Scuola, Brescia 2012.
- Ead., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia di e necessità di un cambiamento*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2008.
- Serio N., Molteni P. (a cura di), *Qualità della didattica, qualità dell'integrazione*, Edizioni Gulliver, Vasto 2006.
- Scarpa S., *Il corpo nella mente. Adolescenza, disabilità, sport*, Calzetti & Mariucci, Perugia 2011.
- Sibilio M. (a cura di), *Le abilità diverse. Percorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili*, Gruppo Editoriale Esselibri Simone, Napoli 2003.
- Id., *Il laboratorio ludico-sportivo e motorio e tra corpo, movimento, emozione e cognizione*, Aracne Editore, Roma 2007.
- Id., *Lo sport come percorso educativo: attività sportive e forme intellettive*, Alfredo Guida Editore, Napoli 2005.
- Sistemi scolastici europei 2012, Premessa*, in «Bollettino di Informazione internazionale», Notiziario a cura dell'Unità italiana di Eurydice, Numero Monografico, Marzo 2012.
- Striano M., *La qualità per la diversabilità: tre categorie per pensare alla disabilità nei contesti educativi e formativi*, in «La Società in Rete», IV (vol. unico), 2009, pp. 1-9.
- UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, France 2009.
- Vicini M., *Scienze Motorie e Sportive*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

CAPITOLO QUARTO

- Amenta G., *Osservazione dei processi di apprendimento*, Editrice La Scuola, Brescia 2008.
- Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori Editore, Milano 2001.
- Id., *La ricerca empirica in pedagogia*, in «Studi sulla formazione, XII, I/II, 2009, pp. 51-21».
- Bartoli L., *Stili e strategie di insegnamento*, in Carraro A., Lanza C. (a cura di), *Insegnare/apprendere in Educazione Fisica*, Armando Editore, Roma 2004, pp. 187-210.
- Bertagna G., *Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza*, in Bertagna G., (ed.), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli 2006, pp. 17-74.
- Bertagna G., *Esigenze culturali e didattiche per un scuola di tutti e di ciascuno*, in Vico G. (a cura di), *Aldo Agazzi. L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica*, Convegno di studio nel centenario della nascita (1096-2006), V&P Università, Milano 2008.
- Bertagna G., *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di Pedagogia», LXVIII, 1-4, 2009, pp. 13-36.
- Bertagna G., Xodo C. (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli 2011.
- Bertolini P., Calidoni P. (a cura di), *Ricerca pedagogica: panorami e materiali*, La Scuola Editrice, Brescia 2001.
- Block M., *A teachers' Guide to Including Students with Disabilities in General Physical Education* (III ed.), Paul H. Brookes, Baltimore 2007.
- Block M., Klavina A., *The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 25, 2008, pp. 132-158.
- Burton Allen W., Davis Walter E., *Ecological Task Analysis: Translating Movement Behavior Theory Into Practice*, in «Adapted Physical Activity Quarterly», 8, 2, 1991, pp. 154-177.
- Carraro A., Zocca A., Lanza M., Bertollo M., *Nodi epistemologici nella formazione degli insegnanti di Educazione Fisica*, in «Scuola Italiana Moderna», 17, 2003, pp. 13-18.
- Cecconi L. (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione. Studio di caso e analisi testuale*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Coates J.K., Vickerman P., *Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of Physical Education a review*, in «Support for Learning», 23 (4), 2008, pp. 168-174.

- Coates J.K., *Teaching inclusively: are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments?*, in «Physical Education and Sport Pedagogy», 17, (4), 2012, pp. 349-365.
- Colella D. (a cura di), *Studi e ricerche in scienze delle attività motorie e sportive. Problemi metodologici e relazioni interdisciplinari*, Pensa Multimedia, Lecce 2004.
- Damiano E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Editrice La Scuola, Brescia 2004.
- Davis E., Broadhead G. (eds.), *Ecological Task Analysis and movement*, Human Kinetics Publisher, United States 2007.
- Davis R., *Inclusion Through Sports By*, Human Kinetics Publishers, Champaign IL, 2002.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione* [1929], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1951.
- Id., *Logica. Teoria dell'indagine* [1938], tr. it., vol. II, Einaudi Editore, Torino 1973-74.
- Durante L., Ferrero V., Marchetti M., Tedeschi A., *Sportivamente abili: guida metodologica per gli operatori delle attività sportive adatte ai disabili*, Aranblu Editore, Roma 2001.
- Goffman E., *Stigma, l'identità negata*, Giuffrè, Milano 1963.
- Hautala R., Bryan M., *Teaching Near The Edge of Chaos Dynamic Systems Student Choices and Library Research*, in «Communications in information Literacy», 2, 1, 2008, pp. 25-35.
- Kelly L.E. (ed.), *Adapted Physical Education Standards, National Consortium for Physical Education and recreation for individuals with disabilities* (II ed.), Human Kinetics Publishers, USA, pp. 120-131.
- Magnanini A., *Educazione e movimento. Corporeità e integrazione dei diversamente abili*, Edizioni del Cerro, Pisa 2008.
- Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.
- Mantovani S., Gattico E., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.
- Mortari L., *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, Carocci, editore, Roma 2007.
- Mortari L., *Ricerca e riflettere la formazione del docente professionista*, Carocci editore, Roma 2012.
- Nicoletti R., Borghi A.M., *Il controllo motorio*, Il Mulino, Bologna 2007.

- Percalli A., *Polisemia della nozione di ricerca in pedagogia: nodi problematici in ordine alla valutazione*, in «Nuova Secondaria Ricerca» 6, 2014, pp. 61-67.
- Perrotta F. (a cura di), *Le scienze dell'educazione motoria e sport in età evolutiva*, Goliardica, Trieste 2006.
- Porcini M., *Sport handicap. La guida più completa alla pratica sportiva per disabili*, Sperling & Kupfer, Milano 1995.
- Rosa R.A., Sannicandro I., *Il contributo della Scienze Motorie e Sportive per gli alunni con ritardo mentale nella scuola*, in «Psicologia e scuola», 137, 2008, pp. 33-43.
- Rosa R.A., Balzano G., Colella D., *Il TGM per la valutazione delle abilità grosso motorie di un allievo autistico*, in «Difficoltà di Apprendimento», 14 (1), 2008, pp. 53-64.
- Salvitti C., *La pratica dell'attività motoria con disabili mentali adolescenti e adulti*, Del Cerro, Tirenna 2001.
- Sannicandro I., *Metodi di valutazione motoria attitudinale*, Pensa multimedia, Lecce 2004.
- Sherrill C., *Adapted Physical Activity Pedagogy: Principles, Practices and Creativity*, in Yabe K., Kusano K., Nakata H. (eds.), *Adapted Physical Activity: Health and Fitness*, Springer-Verlag, Hong Kong 1993, pp. 13-19.
- Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Editori Laterza, Bari 2004.
- Yin R.K., *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi* [2003], tr.it., Armando Editore, Roma 2005.

CAPITOLO QUINTO

- Agosti M., *Pedagogia della Persona*, i Quaderni di Pietralba, La Scuola Editrice Brescia 1952.
- Arrigoni C., *Paralimpici. Lo sport per disabili: storie, discipline, personaggi*, Ulrico Hoepli Editore, Milano 2006.
- Associazione Treelle, *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia? Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione*, Quaderno n. 4, 2004.
- Baldacci M., *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, Utet, Torino 2002.
- Id., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Edizioni Erickson, Trento 2005.
- Bertagna G., *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia 2004.

- Id., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.
- Id., *Autonomia storia, bilancio e rilancio di un'idea*, Editrice La Scuola, Brescia 2008.
- Id., *Esigenze culturali e didattiche per una scuola di tutti e di ciascuno*, in Vico G. (a cura di), *Aldo Agazzi. L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano 2008.
- Bertagna G., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.
- Id., *Che cos'è la "competenza"? Un'analisi e una proposta*, in Malizia G., Ciatelli S. (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Armando Editore, Roma 2009, pp. 37-58.
- Id., *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in Bertagna G., Sandrone Boscarino G. (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona*, Centro Ambrosiano, Milano 2009.
- Id., *Dall'educazione alla Pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2010.
- Id., *Saperi disciplinari e competenze*, in «*Studium Educationis*», 3 (2), 2010, pp. 5-23.
- Bertagna G., Xodo C. (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino Università, 2011.
- Bertagna G. (a cura di), *Dirigenti per le scuole. Manuale per la preparazione al concorso e per l'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*, La Scuola, Brescia 2010.
- Id., *Fare laboratorio*, Editrice La Scuola, Brescia 2012.
- Bertagna G., Triani P., *Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013.
- Id., «*Uomo*» o «*Persona*»? *Un problema per la pedagogia*, in Minichiello G., Clarizia L., Attinà M., Martino P. (a cura di), *La persona come discontinuità ontologica e l'educazione come ultima narrazione. Saggi in onore di Giuseppe Acone*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014, pp. 289-302.
- Bertman M.A., *Philosophy of Sport: rules and competitive action* [2007], tr. it., Guaraldi, Rimini 2008.
- Boniolo G., De Anna G., Vincenti U., *Individuo Persona. Tre saggi su chi siamo*, Bompiani, Milano 2007.
- Cannavò C., *E li chiamano disabili. Storie di vita difficili coraggiose stupende*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 2007.

- Cambi F. (a cura di), *Soggetto come Persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Carocci editore, Roma 2007.
- Cavalli A., Argentin G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino Studi e Ricerche, Bologna 2009.
- Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.
- Cerini G., *Persona, personalizzazione e individualizzazione*, in Cerini G., Spinosi M., *I Quaderni di Voci della scuola. Le parole chiave della scuola che cambia*, X, Tecnodid Editore S.r.l., Napoli 2011, pp. 13-23.
- Ciappei C., Cinque M., *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*, Rui Fondazione, Franco Angeli, Milano 2014.
- Chiosso G., *Presentazione*, in CERI-OCSE, *Personalizzare l'insegnamento*, tr.it, Il Mulino, Bologna 2008.
- Chiosso G., *I significati dell'Educazione*, Mondadori Education, Milano 2009.
- Id., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2010.
- Dugnani S., Invernizzi P.L., *Progettare in Educazione Fisica e nelle Scienze Motorie. Per la programmazione e organizzazione della didattica nella scuola secondaria*, Carabà Universitaria, Milano 2013.
- Comenius J.A., *Didactica Magna. Analisi dei principali passi*, traduzione di Barone G., Principato Editore, Milano 1953.
- Feuerstein R., Ranci Y., Rynders J., *Non accettarmi come sono*, BUR, Milano 2011.
- Fondazione Giovanni Agnelli (a cura di), *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Laterza Roma- Bari 2010.
- Griffo G., *Persone con disabilità e diritti umani*, in Casadei T. (a cura di), *Diritti umani e soggetti vulnerabili. Violazioni, trasformazioni, aporie*, Giappichelli Editore, Torino 2012, pp. 143-160.
- Guardini R., *Mondo e Persona*, tr. it., Editrice Morcelliana, Brescia 2007.
- Kahn S., *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti* [2010], tr.it., Sandrone Boscarino G. (a cura di), Editrice la Scuola, Brescia 2011.
- King E.J., *Prospettive mondiali dell'educazione*, Armando Editore, Roma 1968.
- La Marca A. (a cura), *Personalizzazione e Apprendimento. Strumenti e competenze*, Armando Editore, Roma 2005.

Maccario D., *Insegnare per competenze*, Società Editrice Internazionale, Collana Scuola & Vita, Torino 2006.

Macchi F., Cabras P., *Io non mi fermo*, Libreria dello Sport, Milano 2003.

Id., *Più forte del male. La mia sfida contro ogni limite*, Edizioni Piemme Spa, Milano 2007.

Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M., *Educare le Life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo L'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erikson, Trento 2004.

Mari G., *Le origini del concetto di persona in prospettiva pedagogica*, in AA.VV., *Persona ed educazione*, XLIV Convegno di Scholé, Editrice La Scuola, Brescia 2006.

Maritain J., *Umanesimo integrale* (tr. it.), Borla Editore, Torino 1962.

Id., *L'educazione al bivio* (tr. it.), La Scuola, Brescia 1963.

Martino P., *La "differenza" umana quale problema della pedagogia nell'orizzonte culturale postumanistico*, in «Nuova secondaria Ricerca», 8, 2014, pp. 20-25.

Melchiorre V., *Essere Persone*, Fondazione Achille e Giulia Boroli, Officine Grafiche, Novara 2007.

Montessori M., *Il segreto dell'infanzia* [1950], Garzanti editore, Milano 1992.

Mounier E., *Che cos'è il personalismo* (tr. it.), Reprints Einaudi Editore, Torino 1975.

Negro M., *La mente come azione*, Franco Angeli, Milano 2000.

Negro M., Perrelli R., *Epistemologia delle discipline*, in Bertagna G. (ed.), *Dirigenti per le Scuole*, Editrice La Scuola, Brescia 2010, pp. 64-79.

Negro M., *Epistemologia e soggettività. Oltre il relativismo*, Firenze UP, Firenze 2013.

Pavan A. (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, Il Mulino, Bologna 2003.

Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola* [2000], tr.it., Anicia, Roma 2003.

Porcalli A. (cura di), *Formare per competenze. Strategie e buone prassi*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce 2010.

Potestio A., Togni F., *Bisogno di cura desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011.

Rondanini L., *Ragazzi disabili a scuola. Percorsi e nuovi compiti*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna 2012.

Sandrone Boscarino G., *La cultura assente. Un'indagine sul tema <Professione docente> e <cultura ponte>* Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2007.

- Ead., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008.
- Ead., *Nella Scuola, accanto alla Persona*, in Malizia G., Cicatelli S. (a cura di), *La Scuola della Persona*, Armando Editore, Roma 2010, pp. 105-111.
- Ead., *Piani di Studio Personalizzati, organizzazione della scuola, attività docente*, in Bertagna G. (ed.), *Dirigenti per le Scuole. Manuale per la preparazione al concorso*, Editrice La Scuola, Brescia 2010, pp. 95-107.
- Ead., *L'orientamento e l'integrazione come compiti di sistema*, in Bertagna G. (ed.), *Dirigenti per le scuole. Manuale per la preparazione al concorso*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 595-597.
- Ead., *Didattica di Laboratorio o didattica laboratoriale? Due strategie, due metodologie*, in Bertagna G. (ed.), *Fare Laboratorio*, La Scuola, Brescia 2013.
- Ead., *Personalizzazione*, in Bertagna G., Triani P. (eds.), *Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative*, Editrice La Scuola, Brescia 2013, pp. 279-289.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983], tr.it., Dedalo, Bari 1993.
- Secli P., Ceciliani A. (a cura di), *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento delle scienze motorie. I quaderni della didattica*, Edises s.r.l., Napoli 2014.
- Schmidt R.A., Wrisberg C.A., *Apprendimento motorio e prestazione*, tr.it., Società Stampa Sportiva, Roma 2000.
- Scurati C., *Profili dell'Educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano 1996.
- Stefanini L., *Personalismo sociale*, S.E.S.A., Bergamo 1952.
- Telleri F., *Sport di squadra come opportunità di integrazione*, in Cappai G. (a cura di), *Percorsi per l'integrazione, Per una didattica delle diversità personali*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 117-136.
- Xodo C., *Il Problema Delle antropologie di riferimento*, in Bertagna G.(ed.), *Dirigenti per le Scuole*, Editrice La Scuola, Brescia 2010, pp. 33-45.

SITOGRAFIA

<http://www.accaparlante.it/>
HTTP://AIPD.IT/AIPD_SCUOLA/GLI-ALUNNI-CON-DISABILITA-ESCLUSI-DAL-PROCESSO-DI-VALUTAZIONE-DELLE-SCUOLE-E-DEL-SISTEMA-DI-ISTRUZIONE-DIR-1114/
http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf
<http://www.apens.org/>
<http://www.apens.org/certification.html>
<http://eujapa.upol.cz/index.php/EUJAPA>
http://europa.eu/index_it.htm
<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>
<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/famiglie/ordinamenti>
<http://isapa2011.inshea.fr/>
<http://www.ciplombardia.it/>
<http://www.comitatoparalimpico.it/index.aspx>
<http://www.coni.it/>
<http://dati.disabilitaincifre.it/dawinciMD.jsp?p=0>
<http://docenti.skuola.net/percorso-tematico/handicap-societa-scuola/>
<http://www.disabili.com/>
<http://www.diversamenteabili.info/>
<http://www.edscuola.it/>
<http://www.eipet.eu/>
<http://www.erapa.co.uk/>
http://europa.eu/pol/spo/index_it.htm
<http://www.eufapa.upol.cz/index.php/european-journal-of-apa/back-issues.html>
<http://www.edusport.it/>
<http://www.eupea.com/>
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv%3A135010>
<http://www.handylex.org/>
<http://www.humankinetics.com/>
<http://www.indicazioninazionali.it/J/>
<http://www.indire.it/>
<http://www.indire.it/eurydice/index.php>
http://www.istruzione.it/urp/alunni_disabili.shtml

<http://www.istruzione.lombardia.gov.it/>
<http://www.lavoro.gov.it/AreaSociale/Disabilita/ConvenzioneONU/Pages/default.aspx>
http://www.motorfit.it/esperienze/Atti_motoria_sportiva_adattata.pdf
<http://www.paralympic.org/>
<http://www.pecentral.org/>
<http://www.osservatoriodisabilita.it/index.php?lang=it>
<https://www.mobilesport.ch/wpcontent/>
http://www.ifapa.org/about_IFAPA/IFAPA_programs.asp
<http://www.shapeamerica.org/standards/pe/index.cfm>
[http://www.sparkpe.org/-](http://www.sparkpe.org/)
<http://www.superabile.it/web/it/Home/>
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
<http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/physical-education-and-sport/>
<https://sites.google.com/site/insiemecontrasporto/home>
<https://www.icsspe.org/sites/default/files/YOUNGPEOPLE.pdf>
<https://www.youtube.com/watch?v=rrLne6YVaBQ>
www.Ifapa.biz
www.sportgoverno.it

Normativa nazionale ed internazionale di riferimento

Costituzione della Repubblica Italiana, 1948, art. 3.

Legge 30-3-1971, n. 118, *Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.*

C.M. 8-8-75, n. 227, *Interventi a favore degli alunni handicappati.*

Legge 4-8-1977, n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.*

D.M. 9-2-1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale.*

Legge 5-2-92, n. 104, *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*

D.P.R. 24-2-1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap.*

Legge 15-3-1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.*

Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, 2-6-1997, *Carta europea dello sport per tutti: le persone con handicap.*

D.P.R. 8-3-1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.*

Legge 8-11-2000, n. 328, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.*

Legge Costituzionale 18-10-2001, n. 3, artt. 117-118 (Modifiche al Titolo V della parte seconda della Costituzione).

O.M.S. -Organizzazione Mondiale della Sanità- *International Classification Of Functioning, Disability And Health (ICF)*, World Health Organization, Geneva Switzerland 2001.

Legge 28-03-2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale.*

D.lgs 19-2-2004, n. 59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo di istruzione*, a norma dell'art. 1 della Legge 28 marzo 2003, 53.

D.M. 31-7-2007, *Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.*

MIUR, 4-8-09, *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.

MIUR, 16-10-2009, nota n. 4273 *Linee Guida per le attività di Educazione Fisica, motoria e sportiva nelle Scuole Secondarie di Primo e Secondo grado*.

Legge, 3-3-2009, n. 18, *Ratifica Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità*.

Legge 03-03-2009, n. 18 - *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* [New York 13 dicembre 2006].

Legge 8-10-10, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.

D.M. 31-9-2012, *Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.

D.M. 27-12-12, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

Public Law 30-11-75, n. 94-142, *The Education for All Handicapped Children Act (EAHCA)*, USA.

Public Law 30-10-90, n. 101-476, *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*, USA.

Public Law 4-6-97, n. 105/17, *Individuals with Disabilities Education Act*, USA.

Public Law 12-3-04, n. 108-446, *Individuals with Disabilities Education Improvement Act*, USA.

Convenzione ONU 13-12-06, *Diritto delle persone con disabilità*; ratificata in Italia con la Legge 3-3-09, n. 18.

UNESCO 21-11-78, *Carta internazionale per l'Educazione Fisica e lo sport*, Parigi.

Consiglio d'Europa, *Carta Europea dello Sport*, 7° Conferenza dei Ministri europei dello Sport Rodi, 13-15 maggio 1992.

Commissione delle Comunità Europee, *LIBRO BIANCO. LIBRO BIANCO SULLO SPORT*, 11-7-2007 COM (2007), 391 Bruxelles.

Commissione delle Comunità Europee, 3-12-01, decisione n. 903, *Anno europeo dei disabili 2003*.

Parlamento e Consiglio europeo, 6-02-03, decisione n. 29, *Anno europeo dell'educazione attraverso lo sport 2004*.

Appendice 1: *EUSAPA Functional Map - Adapted Physical Education*

Key area	Key Roles	Key Functions
A Plan developmentally appropriate learning experiences in Physical education (PE), which are also suitable for students with special educational needs (SEN)	A.1 Assess the needs (current level of performance) of students with (SEN).	A.1.1 Identify the special needs of students in relation to adapted physical education (APE) (e.g. information from family, using appropriate screening tests). A. 1.2 Identify the support services and resources, which can facilitate APE (e.g., assistant personnel, equipment, environment) A.1.3 Identify special needs for the purposes of prescription of individual goals and the most appropriate teaching strategies. A.1.4 A Identify competencies and attitudes of students, teachers and other staff in relation to participation of students with SEN in physical education.
	A.2 Adapt school curriculum in PE to meet the individual needs of all students with special educational needs.	A.2.1 Identify the strengths and weaknesses in school physical education curriculum in relation to adapted physical education.
	A.3 Plan developmentally appropriate learning experiences in adapted physical education.	A.3.1 Prepare individual educational plan for the physical education of students with special educational needs. A.3.2 Identify the most appropriate level of support (e.g. no support/ part time support/ full time support). A.3.3 Plan the most appropriate communication strategies in relation to students with special education needs. A.3.4 Plan the most appropriate behavioural management strategies in relation to students with special education needs.
	A.4 Prepare teaching environment before arrival of student with special educational needs.	A.4.1 Prepare assistant personnel (e.g., teacher assistants, peer tutors) A.4.2 Prepare other students A.4.3 Prepare school staff A.4.4 Ensure that facilities, equipment and environment are appropriate and safe.
	A.5 Collaborate with out of school organisations.	A.5.1 Contact relevant community based disability organisations for potential cooperation (e.g. Special Olympics, Local sports clubs).

Key area	Key Roles	Key Functions
<p>B</p> <p>Teach students with special educational needs together with students without SEN.</p>	<p>B.1</p> <p>Adapt teaching in order to meet the needs of ALL students in adapted physical education.</p>	<p>B.1.1 Use appropriate adapted equipment, which can facilitate inclusive physical education (e.g. brightly coloured, sounded, lighter or heavier, bigger).</p> <p>B.1.2 Use task analysis for desirable skills.</p> <p>B.1.3 Adapt the rules of games, teaching style and physical setting (current environment) to facilitate participation.</p> <p>B.1.4 Use appropriate instructional accommodations (e.g., physical/verbal cues, prompts, feedback, reinforcement).</p>
	<p>B.2</p> <p>Manage students' behaviour to assure the most appropriate and safe learning for ALL students in APE.</p>	<p>B.2.1 Positive/negative reinforcement of desirable/ undesirable students' behaviours where appropriate</p> <p>B.2.2 Keep records related to behavioural management plan.</p>
	<p>B.3</p> <p>Communicate with students with SEN to assure their understanding and maximum participation.</p>	<p>B.3.1 Use appropriate communication tools (e.g., Braille, sign language, augmentative and other alternative communication tools).</p>
<p>C</p> <p>Evaluate learning progress of students with SEN and effectiveness of applied teaching and support strategies.</p>	<p>C.1</p> <p>Evaluate learning progress of student with SEN in relation to his/her Individual Education Plan (IEP) goals.</p>	<p>C.1.1 Use appropriate evaluation tools to measure students' progress in relation to the IEP.</p> <p>C.1.2 Assign appropriate grade according to IEP.</p>
	<p>C.2</p> <p>Evaluate the suitability of the curriculum adaptations to students with SEN.</p> <p>C.3</p> <p>Evaluate effectiveness of applied teaching and support strategies.</p>	<p>C.2.1 Assess appropriateness of curriculum to individual needs and abilities.</p> <p>C.3.1 Assess appropriateness of applied teaching</p> <p>C.3.2 Assess appropriateness of support strategies.</p>

Key area	Key Roles	Key Functions
D Professional collaboration to improve teaching quality for students with SEN.	D.1 Collaborate with professionals in APE.	D.1.1 Collaborate with other specialists providing PE/APE. D.1.2 Collaborate with health and rehabilitation professionals (e.g., Physiotherapist, Occupational Therapist, Speech Therapist, psychologists) D.1.3 Collaborate with the disability sport and recreation representatives.
	D.2 Collaborate with other advocates of students with SEN.	D.2.1 Collaborate with parents/guardians of students with SEN D.2.2 Collaborate with Non- Governmental Organisations (e.g., in children rights)
	D.3 Improve professional skills and knowledge.	D.3.1 Identify needs for professional development in the area of APE. D.3.2 Engage in continuing professional development activities (e.g. reading professional publications; attending conferences {workshops, seminars) to learn about new trends in APE). D.3.3 Communicate with other PE/APE specialists to share your experiences and learn about the examples of best practices. D.3.4 Self-evaluate
	D.4 Advocate for the needs and rights of students with special educational needs.	D.4.1 Advocate appropriate support in physical education service delivery for students with SEN. D.4.2 Advocate the utilisation of adapted physical education specialist, teacher assistants or peers tutors where appropriate. D.4.3 Advocate for the rights of persons with SEN for physical activities.

Tabella: fonte *EUSAPA*, cit., pp. 95-96, Appendix 1: *EUSAPA Functional Map - Adapted Physical Education*.

Appendice 2: EUSAPA Competence Skill Knowledge Framework-APE

COMPETENCES Performance requirements	SKILLS The skills the individual needs to learn to do this	KNOWLEDGE The knowledge the individual needs to learn to do this
Assess the needs (current level of performance) of students with special educational needs (SEN) <i>Range (School age children, Various SEN)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Administer assessment • Write the report • Select appropriate assessments fitting the students profile 	<ul style="list-style-type: none"> • Special education needs (different functional abilities, motor, cognitive, social, behavioural, communication) • Variety of assessments approaches (holistic, norm reference, criterion based etc) • Variety of assessments (Movement ABC etc) • Relevant regulations on report writing and dissemination
Adapt school curriculum in (PE) to meet the individual needs of ail students with SEN <i>Range (School age children, Various SEN)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse current PE curriculum in relation to students needs • Adapt curriculum 	<ul style="list-style-type: none"> • Current curriculum (school district/ national) • Curriculum development principles • Curriculum adaptation principles and strategies
Plan developmentally appropriate learning experiences in adapted physical education (APE)'' <i>Range (School age children, Various SEN)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ability to develop Individual education plan (IEP)^b in PE • Ability to plan inclusive PE lesson to ensure appropriate and safe learning for all students • Ability to plan appropriate behavioural management strategies • Ability to plan motivation strategies for students to participate • Plan appropriate communication strategies 	<ul style="list-style-type: none"> • Relevant regulations on IEP development • Philosophy, purpose and aims of IEP • Strategies for development of an IEP {e.g. multidisciplinary team} • Concept of the least restrictive environment and continuum of support in physical education • Health and safety issues in relation to inclusive PE (e.g. contraindications) • Causes and consequences of behavioural problems • Behaviour management and modification techniques • Motivation strategies • Communication strategies (interpreter, communication boards etc)
Prepare teaching environment before arrival of student with SEN <i>Range (School age children, Various SEN)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ability to prepare human environments (assistant personnel e.g., teacher assistants, peer tutor, students without disabilities and school staff) • Ability to prepare the physical environment (facilities, equipment, temporal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Knowledge of peer tutor/para-educator programmes • School structures and functions • Attitudinal theories and disability awareness • Adaptation theory and practical application in relation to equipment etc. • Physical access issues

COMPETENCES Performance requirements	SKILLS The skills the individual needs to learn to do this	KNOWLEDGE The knowledge the individual needs to learn to do this
Adapt teaching in order to meet the needs of ALL students in PE <i>Range (School age children, Various SEN)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ability to use appropriate instructional strategies (e.g., physical/verbal cues, prompts, feedback, reinforcement). Ability to adapt the following: <ul style="list-style-type: none"> • the rules of games • physical setting • equipment • Ability to use task analysis for desirable skill 	<ul style="list-style-type: none"> • Instructional strategies • Adaptation strategies • Adapted games, rules, teaching styles • Task analysis
Manage students' behaviour to assure the most appropriate and safe learning for ALL students in PE. <i>Range (School age children, Various SEN)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ability to provide positive/negative reinforcement of desirable/undesirable students' behaviours where appropriate • Ability to observe and keep records related to behavioural management plan; • Ability to counsel/ guide students towards adopting more appropriate behaviours – choice 	<ul style="list-style-type: none"> • Identify and understand the causes of behavioural problems • Appropriate behavioural management strategies and theories (e.g., positive and negative reinforcement, self - actualisation, self- empowerment, Hellison model etc.)
Communicate with students with SEN to ensure their understanding and maximum participation. <i>Range (School age children, Various SEN)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ability to use appropriate alternative and augmentative communication tools 	<ul style="list-style-type: none"> • Appropriate communication strategies for students with SEN (e.g. Braille, sign language, augmentative and other communication tools)
Evaluate learning progress of student with SEN in relation to his/ her IEP goals. <i>Range (School age children, Various SEN)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ability to use appropriate assessment methods to measure students' progress • Ability to grade the student according to his/her potential and progress. 	<ul style="list-style-type: none"> • Differing methods of assessment • Individualised holistic approach for evaluating student's progress
Evaluate the suitability of the curriculum adaptations to students with SEN. <i>Range (School age children, Various SEN)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ability to assess appropriateness of curriculum to individual needs and abilities 	<ul style="list-style-type: none"> • National PE standards • Curriculum adaptation strategies
Collaborate with various relevant professionals. <i>Paraprofessionals, APE specialists,</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ability to collaborate with other specialists providing PE/APE • Ability to collaborate with health and rehabilitation 	<ul style="list-style-type: none"> • The role of relevant professionals and their approaches in relation to APE • Nature of cooperation and communication with support staff

<i>coaches, sport instructors, administration of sport organisations for persons with disabilities.</i>	professionals (e.g., physiotherapist, occupational therapist, speech therapist, psychologists) • Ability to collaborate with sport organisations, relevant professional organisations for persons with disabilities	• Team working • Disability sport organisations for potential cooperation (e.g., local sports clubs)
Collaborate with other advocates of students with SEN. <i>Parents/guardians (legally responsible), government and non-governmental organizations</i>	• Ability to collaborate with parents/ guardians of students with SEN • Ability to collaborate with Non- Governmental and governmental organisations (e.g., in children rights)	• Roles and rights of parents guardians (legally responsible) • Nature of cooperation and communication with support parents guardians (legally responsible) • Team working • Rules and roles of relevant organisations
Improve professional skills and knowledge. <i>APE/PE teachers</i>	• Ability to identify needs for professional development in the area of APE • Ability to engage in continuing professional development activities {e.g. reading professional publications: attending conferences {workshops, seminars) to learn about new trends in APE • Ability to share your experiences with other APE teachers (e.g. learn about the examples of best practices) • Ability to self-evaluate	• Appropriate professional development opportunities • Sources of information (e.g. in-service training, associations, organisations etc.) Tools for self evaluation in relation to the ability to implement PE/APE (e.g. video recording and analysis of sessions, written reports etc.)
Advocate for the needs and rights of students with special educational needs. <i>APE/PE teachers</i>	• Ability to advocate for equal provision of PE for all students • Ability to advocate for the rights of students with SEN for participation in PE/APE {e.g., support services, adapted equipment)	• Legislation and relevant national and international policies - Disability services. APA and disability sports structures • Educational structures and services • Advocacy approaches {leverage, literature etc)

Tabella: fonte *EUSAPA*, cit., pp. 98-100, Appendix 2: *Competence Skill Knowledge Framework-Adapted Physical Education*. Endnotes: a) Adapted physical education (APE); b) Individual education plan (IEP); c) Paraprofessionals.