

Attività motoria e sportiva integrata: un traguardo possibile

Antonello Mura*

monografia

Sommario

A partire dal patrimonio scientifico, culturale ed esperienziale già maturato nell'ambito dell'integrazione scolastica e sociale delle persone interessate da disabilità e da una sottolineatura critica ad alcuni passaggi della *Convenzione Onu* del 2006, l'articolo prospetta la possibilità, per il nostro Paese, di un nuovo traguardo inclusivo da conseguire nell'ambito dell'attività motoria e sportiva integrata. Corpo e movimento vengono identificati come dimensioni centrali nei processi educativi scolastici ed extrascolastici. Infatti, attraverso l'educazione, si può tracciare una nuova rotta della motricità e dello sport dalle sembianze più umane e umanizzanti. Per fare ciò è, però, necessario sciogliere il nodo della formazione degli operatori.

Inclusione, motricità e sport: una cultura e un diritto in via di costituzione

Non si compiono certamente delle forzature se si sostiene che l'Italia, dal punto di vista sia educativo che civile, rappresenta senz'altro il Paese che, nell'area occidentale, si distingue per la qualità dei risultati raggiunti sul versante dell'integrazione scolastica delle persone interessate da disabilità. Si tratta di un'affermazione che, con formulazioni più o meno simili, è rinvenibile in molti volumi e saggi di Pedagogia e Didattica Speciale (Canevaro, 2001; de Anna, 2006; d'Alonzo e Ianes, 2007) e che, non senza un pizzico di «compiacimento», ritorna spesso persino nei discorsi di senso comune.

Si potrebbe andare oltre e sostenere, senza timore di essere smentiti, che l'investimento educativo nel processo di integrazione scolastica degli alunni in situazione di disabilità, disseminandosi nelle differenti articolazioni della società, ha prodotto meccanismi di emancipazione culturale, sociale ed etica che hanno avuto delle ripercussioni su tutte le condizioni di diversità e che hanno determinato un avanzamento antropologico e civile che ha rinnovato sia la visione e la concezione dell'uomo che l'idea stessa di umanità (Mura, 2007; 2011; Bonetta, 2007).

Tutto ciò è divenuto, seppure con livelli di consapevolezza differenti, patrimonio psichico, valore culturale e simbolo di un intero Paese, il quale anche recentemente sul piano scientifico ha contribuito a livello internazionale, non senza compromessi di mediazione, all'elaborazione di importanti

* Professore associato di Pedagogia e Didattica Speciale presso l'Università degli Studi di Cagliari.

documenti che hanno modificato radicalmente i paradigmi culturali con cui finora si è guardato alla disabilità (*ICF*, World Health Organization, 2001) e che hanno fissato nuovi percorsi per il riconoscimento dei diritti (*Convenzione ONU*, 2006), ma che, in relazione alle consapevolezze pedagogiche e alle esperienze già effettuate in Italia, avrebbero potuto essere ancora più ambiziosi nei loro obiettivi e maggiormente pregnanti nell'orientare le azioni.

Quanto affermato non vuole sminuire il carattere innovativo sotto il profilo culturale dei suddetti documenti, soprattutto se si guarda alle condizioni esistenziali di milioni di persone in situazione di disabilità o all'assenza di qualsiasi politica di tutela in molte parti del pianeta. Non si vuole neanche negare che la ratifica e l'adozione delle scelte e delle politiche connesse all'applicazione dei loro indirizzi contribuiscano in maniera rilevante anche in Italia al compimento di un ulteriore passo in direzione della promozione e del consolidamento istituzionale e sociale delle politiche e della cultura dell'integrazione. Si vuole piuttosto evidenziare che, in alcuni passaggi, è mancato il coraggio di trascendere l'esistente e «tener fede» integralmente allo scopo dichiarato dalla *Convenzione*, ossia «promuovere, proteggere e garantire il pieno ed eguale godimento di tutti i diritti umani» (art. 1) in regime di piena «uguaglianza» e di «non discriminazione, qualunque ne sia il fondamento» (art. 5).

Per il tema che interessa in questa sede è successo proprio quanto testé dichiarato: se per un verso, infatti, non può che considerarsi meritorio e innovativo il richiamo dell'art. 30, comma 5a, della *Convenzione* che invita gli Stati Parti a adottare misure tese a «incoraggiare e promuovere la partecipazione più estesa possibile delle persone con disabilità alle attività sportive ordinarie a tutti i livelli», per un altro verso, il successivo

comma 5b del medesimo art. 30, nell'invitare gli Stati a «garantire che le persone con disabilità abbiano la possibilità di *organizzare, sviluppare e partecipare ad attività sportive e ricreative specifiche per le persone con disabilità* e, a tal fine, incoraggiare la messa a disposizione, su base di uguaglianza, di adeguati mezzi di istruzione, formazione e risorse» [il corsivo è nostro, *nda*] non fa altro che giustificare giuridicamente l'attuale logica di separazione e di discriminazione che ancora permea lo svolgimento delle attività motorie e sportive da parte delle persone in situazione di disabilità.

Si tratta di un'affermazione umanamente e pedagogicamente involutiva rispetto alle finalità complessive dell'intero documento e alle consapevolezze pedagogiche, scientifiche e culturali già maturate. I processi di categorizzazione su base patologica e di conseguente stigmatizzazione e separazione tra persone interessate da disabilità e soggetti normodotati che, nel passato, hanno dato vita a luoghi e percorsi scissi e dunque a «mondi paralleli», che nello sport ancora sopravvivono (Giochi Paralimpici per disabili fisici; Giochi mondiali di Special Olympics per persone in situazione di disabilità mentale), non possono più essere giustificati antropologicamente, giuridicamente e tanto meno pedagogicamente, almeno nel nostro Paese.

Dal punto di vista pedagogico anche la prospettiva delle *Adapted Physical Activities/APA*, di matrice nord americana, che negli ultimi vent'anni è stata adottata in certa misura in Italia e che ha avuto il merito di avvicinare molte persone in situazione di disabilità all'attività motoria e allo sport, non soddisfa le logiche di inclusione che il «modello» italiano persegue da circa un quarantennio. Per quanto possa apparire complesso e a taluni persino utopico lo sforzo in atto 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.

L'affermazione contenuta nella *Convenzione* ipostatizza e legittima l'esistente e, dal punto di vista pedagogico, non giova né al riconoscimento della pari dignità e possibilità di realizzazione dell'essere umano né all'intento di innovare, di creare, di «trascendere l'esistente» e di «pensare l'impensabile» che finora sono stati i principi fondamentali attraverso cui si è concretizzato il processo di integrazione.

Scaturiscono allora il desiderio e l'esigenza, almeno dal punto di vista pedagogico e dell'inclusione, di un cambiamento culturale che sposti il baricentro dall'attuale dimensione competitiva presente nelle attività motorie e sportive in direzione di un umanesimo integrale che privilegi l'uomo e il suo «esser-ci» (qualunque sia la sua condizione) nella relazione con l'altro uomo.

Il perseguimento di un simile intento, ancora una volta, può assegnare orgogliosamente al nostro Paese il ruolo di laboratorio avanzato di innovazione nei processi inclusivi. In tal senso, appare opportuno recuperare e far conoscere le esperienze di integrazione sul campo che, anche in ambito motorio, sono già state realizzate a partire dalla metà degli anni '90 del secolo scorso; documentare e diffondere sempre più il lavoro che gli operatori sportivi compiono nella scuola e nell'extrascuola; implementare le ricerche e il lavoro teorico che un gruppo di esperti universitari e delle scienze motorie già da anni conduce soprattutto nell'ambito della Pedagogia e della Didattica Speciale (de Anna, 2005; 2006; 2007; 2009; 2010a; 2010b; Gelati, 2006; Ghirlanda, 2003; Gianfagna, 2007; Stocchino e Selis, 2007; Magnanini, 2008; Mura, 2009; Bodini, Capellini e Magnanini, 2010).

Attività motoria integrata tra scuola ed extrascuola

In un'altra occasione, si è avuto modo di chiarire quali siano state dal punto di vista della corporeità e della realizzazione motoria e sportiva le ripercussioni teoriche, pratiche e simboliche di una tradizione culturale che per secoli ha disgiunto in modo radicale il «corporeo» dall'«incorporeo», il «mentale» dal «fisico».

Nella stessa sede si è anche chiarito che, per la persona in situazione di disabilità, assumono pari rilevanza i principi realizzativi ritenuti validi per ogni altra persona e che, dal punto di vista pedagogico, così come *il corpo* non può essere oggettivato e tecnologizzato, nemmeno *il movimento* può essere ridotto a pratica terapeutica, riabilitativa o igienico-profilattica volta al ripristino, al mantenimento o al miglior funzionamento delle strutture e delle funzioni del corpo.

Sia dell'uno che dell'altro è necessario, invece, cogliere il valore esistenziale e consustanziale nel processo di sviluppo, di formazione e nell'intero percorso di vita della persona (Mura, 2009). Ne deriva l'esigenza di un avanzamento che può essere rappresentato dalla maturazione di un processo di coscientizzazione culturale e sociale, pubblico e privato, che garantisca alla persona in situazione di disabilità le medesime opportunità realizzative di ogni altro soggetto, e dunque dal punto di vista motorio, concordando con Milani (2010), di *un'educazione del corpo, con il corpo e per il corpo*.

Non si può indugiare in questa sede sul nesso che fonde insieme corporeità ed esistenza, ben esplicitato da Merleau-Ponty (1964) attraverso il concetto di *chiasma* e, dunque, dell'intreccio tra «visibile» e «invisibile», e successivamente ripreso e declinato da molti autori (Le Boulch, Parlebas e Aucouturier), seppur con interessi e contenuti differenti,

in relazione alle dimensioni fondanti del rapporto formativo che il soggetto, a partire dal suo corpo, intrattiene con se stesso, con gli altri e con l'ambiente.

Pertanto, a partire dai principi di pari dignità dell'essere umano (art. 1) e di accessibilità (art. 9) veicolati dalla *Convenzione Onu* (2006), che in chiave pedagogica divengono stimoli per il ripensamento dell'idea di uomo e di società ed elementi propulsivi per l'emancipazione antropologica e civile (Mura, 2011), occorre maturare nuove consapevolezze culturali e ri-orientare le politiche di promozione, accesso e partecipazione alle attività motorie e sportive, facendo sì che in ogni contesto sia istituzionale che informale esse possano realizzarsi in forma integrata tra le persone interessate da disabilità e il resto della popolazione.

Si tratta di «ri-tracciare» la rotta della motricità e dello sport in una dimensione dove le barriere e le frontiere cadono, facendone delle pratiche a misura d'uomo, *aperte a tutti in tutti i luoghi* e che proprio per questo riescono a far «intrecciare più generazioni, dal bambino all'anziano, più abilità e disabilità, più risorse e limiti, più consapevolezza e partecipazione» (Deluigi, 2010, p. 71).

Il primo passo consiste nel non cedere alla dimensione competitiva, oggi pervasiva, la quale non necessariamente deve essere negata poiché, se esperita pedagogicamente, contempla un'indubbia valenza formativa (Scurati, 2004), ma nel lasciar emergere, e dal punto di vista inclusivo privilegiare, anche altre dimensioni quali quelle identitarie, ludiche, emozionali, relazionali, socializzanti, culturali e valoriali che oggi risultano soffocate e che, invece, potrebbero essere presenti ogni qual volta il corpo incontra lo spazio, il gioco, il movimento e lo sport.

Per il raggiungimento di questo obiettivo non si può che investire nel più efficace e

duraturo mezzo di emancipazione e di cambiamento sociale: *l'educazione*.

La scuola è in tal senso il luogo istituzionale privilegiato per l'«ingegneria» educativa e inclusiva e, se si assume la convinzione che anche in ambito motorio e sportivo integrato è possibile una nuova stagione di progettualità, non sarà difficile evidenziare e superare le contraddizioni che in molte situazioni fanno ancora dell'educazione motoria una delle «cenerentole» del processo formativo e «ripensare» e «ri-animare», nel senso etimologico dei termini, in direzione inclusiva il rapporto che attraverso la motricità ciascun allievo intrattiene con il proprio corpo, con il corpo altrui e con l'ambiente.

Solo a partire dall'esperienza di una «motricità vissuta» nella quotidianità e nella normalità delle relazioni che la scuola garantisce si può far maturare la consapevolezza della possibilità di costruire percorsi motori e sportivi integrati multilivello, che contemplino didatticamente e organizzativamente opzioni personalizzate e possibilità di accesso differenti in relazione alle abilità e all'età (Mura, 2009; de Anna, 2010b).

Si tratta, insomma, di porre le basi affinché l'esperienza scolastica inclusiva a livello motorio diventi patrimonio di apprendimenti significativi, stabili e condivisi per tutti i protagonisti (allievi, docenti, genitori, comunità), generando in tal modo la consapevolezza e la necessità che anche nell'extrascuola (oratori, palestre, circoli ricreativi, società sportive, ecc.), a partire dalle attività di animazione e amatoriali, che sono quelle che statisticamente contano i numeri più rilevanti nella pratica motoria e sportiva, non si possa rinunciare a tale patrimonio e che qualsiasi attività, sia essa ludica, motoria o sportiva o anche inerente alla più recente dimensione della sfida e dell'avventura, possa consentire all'individuo in situazione di disabilità di sperimentarsi quale protagonista autentico dell'esperienza.



Competenza metodologico-didattica e professionalità

Alla luce delle considerazioni finora svolte, la scuola si pone come istituzione sociale aperta, attiva e propositiva, capace di ricercare il senso più profondo del processo formativo e di disseminarlo al suo esterno. Per quanto ciò sia vero, non si può pensare che avvenga automaticamente né in relazione ai contenuti d'apprendimento, né alla significatività delle esperienze e tanto meno ai processi inclusivi: sono, infatti, molteplici e differenti le variabili che devono intrecciarsi sinergicamente perché ciò possa realizzarsi.

Il primo riferimento di carattere pedagogico che preme sottolineare, e che può considerarsi lo «sfondo integratore» entro cui collocare ogni intervento didattico-metodologico, è dato dalla necessità di far sì che gli alunni possano stabilire un raccordo emotivo, prima ancora che cognitivo, fra ciò che si fa a scuola e ciò che si fa fuori dalla scuola. Si fa riferimento a qualcosa che, prima ancora di essere «compreso», necessita di essere «sentito» e «vissuto» dagli alunni e che solo dopo potrà essere ridefinito, eventualmente fra gli esperti, nei termini di una propedeuticità e di una continuità realizzativa necessaria tra i progetti educativi scolastici e i progetti di vita.

Il raccordo a cui si fa riferimento necessita di una didattica che funzioni per tutti, che non sia esclusivamente centrata sui contenuti dell'istruzione, ma che risulti semmai impegnata sul più ampio versante teorico-pratico dell'identificazione dei bisogni educativo-speciali di tutti gli alunni e delle possibili risposte, e in tal senso orientata a coinvolgere in modo pro-attivo e sinergico tutti gli attori scolastici, culturali e sociali nella progettazione, realizzazione, valutazione di esperienze educative e formative.

Si tratta di un'ottica pedagogica che, se per un verso, iscrive la didattica e le competenze

per il suo esercizio nel più vasto orizzonte delle teorie «costruttiviste», «ecologiche» e «interazionistiche» in cui il processo educativo, come afferma Bertolini (1994), si dispiega «attraverso le infinite connessioni con il tutto e con tutti», per un altro, appare pienamente compatibile, se non coincidente, con le logiche inclusive della Pedagogia e della Didattica Speciale che hanno sempre sollecitato in ambito scolastico ed extrascolastico il protagonismo attivo, generativo e partecipativo del soggetto in situazione di disabilità e di tutti gli attori educativi e sociali coinvolti nel processo di integrazione.

Ne consegue che, anche per la progettazione e lo svolgimento delle attività motorie e sportive integrate, si può far riferimento dal punto di vista didattico-metodologico, e con le dovute mediazioni relative al contesto (Pellerey, 1996; Calidoni, 2004; Macario, 2005), sia in ambito scolastico che extrascolastico, a quell'immenso patrimonio che la Didattica Generale condivide in misura sempre crescente e trasversalmente con la Didattica Speciale. In tal senso, dal punto di vista educativo, non si può pensare che i rapporti che l'alunno interessato da disabilità (ma vale per tutti gli alunni) stringe a scuola al mattino siano più significativi di quelli che dovrebbe poter coltivare al pomeriggio in palestra o al campo.

La «risorsa compagni» (Ianes, 2001; Cottini, 2004; d'Alonzo, 2008) è fondamentale sia a scuola che nell'extrascuola, al mattino e al pomeriggio, per i minori e per gli adulti. I principi inclusivi del *cooperative learning*, che funzionano per una molteplicità di apprendimenti disciplinari, sono altresì impliciti in un'infinità di giochi, di attività motorie e di sport, amatoriali e agonistici, che si praticano nell'extrascuola.

Il discorso non è differente per il *tutoring* o per le strategie metacognitive necessarie a svolgere una pluralità di compiti scolastici e

altrettanto necessarie per pianificare, comprendere e rispettare una tattica sportiva e/o di gioco. Il *gusto per la scoperta*, il *problem solving*, la *scoperta guidata* sono caratteristiche implicite agli apprendimenti della didattica scolare, ma sono presenti anche nella dimensione della sfida e dell'avventura che riservano un'escursione in montagna o al mare, un'arrampicata, il parapendio o la canoa.

Si potrebbe esemplificare ancora per una pluralità di risorse, di metodologie, di strategie e di pratiche condivisibili in ambito scolastico ed extrascolastico, senza distorsioni di principio relative all'uno o all'altro contesto, ma in questa sede non si può andare oltre, pena la rinuncia ad accennare seppur sinteticamente a una precondizione che viene a monte di quanto finora osservato, ossia: la formazione professionale dei docenti e degli esperti sportivi extrascolastici.

Questo tema estremamente complesso in parte è già stato affrontato in altre sedi e ad esse si rinvia per gli approfondimenti (Moliterni, 2009; Mura, 2009; de Anna, 2010b). Nel fare riferimento al passato si concorda con chi afferma che:

Nel trasmettere le conoscenze nel campo delle scienze motorie e sportive, manca l'intenzionalità educativa con la permanenza della difficoltà a coniugare gli aspetti tecnici e valutativi delle scienze motorie con gli strumenti didattici e valutativi propri delle scienze della formazione. Non sono ancora penetrati nel mondo motorio-sportivo le logiche delle diverse strategie didattiche, il valore della decisione didattica e dell'organizzazione del contesto di apprendimento. (de Anna, 2010a, pp. 125-126)

Se si guardasse al futuro e si facesse riferimento alla formazione degli insegnanti della scuola primaria e a quella degli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado (che condividono con gli esperti extrascolastici delle scienze motorie e sportive il

medesimo percorso universitario) secondo le disposizioni del D.M. n. 249/2010, si potrebbe essere forse un po' più ottimisti, anche se non mancano perplessità e contraddizioni.

Se per i primi i contenuti relativi all'educazione motoria e alla possibilità di agire in maniera inclusiva trovano, attraverso il combinato disposto delle tabelle di formazione, le medesime attenzioni di ogni altro ambito disciplinare, per gli insegnanti delle scuole secondarie la situazione appare più complessa. Nei percorsi di formazione universitaria, infatti, i crediti pedagogici e didattici appaiono del tutto marginali a vantaggio di una concezione fisiologica e bio-meccanica della corporeità e della motricità.

Quanto affermato è riferibile sia al corso di laurea triennale sia ai corsi magistrali, compreso quello in «Scienze e Tecniche delle Attività Motorie e Preventive Adattate». Quest'ultimo, attraverso la prospettiva APA, orienta verso la formazione di professionalità che ipotizzano di agire sul singolo, secondo la concezione terapeutica e medico-sanitaria, piuttosto che secondo le logiche dell'inclusione che le qualificerebbe, invece, come esperte in attività motorie e sportive integrate (Mura, 2009).

Le carenze di conoscenze pedagogiche della formazione universitaria di base dovrebbero essere colmate, per chi scegliesse di divenire insegnante, da un'annualità post-laurea di Tirocinio Formativo Attivo (Tab. 5, art. 7), che, sebbene preveda nelle indicazioni apprezzabili riferimenti alle competenze pedagogiche e didattiche di carattere metodologico, progettuale, organizzativo, valutativo e relazionale, non appare affatto convincente poiché le suindicate competenze, al pari di quelle inclusive (il cui numero di crediti è a dir poco esiziale), risultano essere un'«appendice» di fine percorso piuttosto che necessarie per la maturazione di una prospettiva di fondo che orienti la formazione.



Se si considera che gli operatori della motricità e dello sport che operano nell'extrascuola non fruiscono nemmeno dell'«appendice», ma che talvolta vengono accolti nella scuola in qualità di «esperti» (Alfabetizzazione motoria Scuola primaria, Progetto nazionale MIUR-CONI), si comprende in maniera autoevidente che le contraddizioni e i possibili fraintendimenti associati a una competenza pedagogica e inclusiva ancora da pianificare, diffondere e far dialogare fanno correre il rischio che la logica dell'integrazione in ambito motorio e sportivo possa ancora rimanere intrappolata nell'ambito di meritorie iniziative locali piuttosto che divenire patrimonio culturale condiviso e pratica didattica scolastica ed extrascolastica diffusa.

Bibliografia

- Bertolini P. (a cura di) (1994), *Sulla Didattica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bodini A., Capellini F. e Magnanini A. (2010), *Baskin, uno sport per tutti*, Milano, FrancoAngeli.
- Bonetta G. (2007), *Dall'integrazione all'inclusione: il modello italiano*, «Pedagogia speciale oggi», n. 3, pp. 6-14.
- Calidoni P. (2004), *Attualità e scopi della didattica. Linee del dibattito in Italia*. In E. Nigris e P. Calidoni (a cura di), *Didattica generale. Ambienti di Apprendimento*, Milano, Guerini pp. 68-91.
- Canevaro A. (2001), *L'integrazione in Italia*. In S. Nocera (a cura di), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Trento, Erickson, pp. 209-223.
- Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione*, Roma, Carocci.
- d'Alonzo L. (2008), *Gestire le integrazioni a scuola*, Brescia, La Scuola.
- d'Alonzo L. e Ianes D. (2007), *L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, pp. 185-202.
- de Anna L. (2005), *Progettare e promuovere attività motorie e sportive integrate nella formazione di persone con disabilità*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 4, n. 1, pp. 39-45.
- de Anna L. (2006), *L'integrazione nelle attività motorie e sportive per le persone in situazione di disabilità*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 5, n. 3, pp. 216-232.
- de Anna L. (2007), *Le attività motorie e sportive nella scuola dell'infanzia e primaria in una prospettiva inclusiva*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 6, n. 4, pp. 307-314.
- de Anna L. (a cura di) (2009), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie*, Milano, FrancoAngeli.
- de Anna L. (2010a), *Formazione degli insegnanti e disabilità nelle scienze motorie e sportive*. In L. Milani (a cura di), *A Corpo Libero*, Milano, Mondadori, pp. 125-157.
- de Anna L. (2010b), *I processi formativi e l'integrazione nelle scienze motorie*. In A. Cunti (a cura di), *La rivincita dei corpi*, Milano, FrancoAngeli, pp. 37-50.
- Deluigi R. (2010), *Animazione, corpo e attività motorie*. In L. Milani (a cura di), *A Corpo Libero*, Milano, Mondadori, pp. 63-77.
- Gelati M. (2006), *Diverse abilità, sport e integrazione*, «Ricerche Pedagogiche», n. 158, pp. 40-45.
- Ghirlanda S. (2003), *Sport per tutti, spazio ai disabili*, Tirrenia (PI), Del Cerro.
- Gianfagna R. (2007), *Lo sport come mediatore per la crescita della persona disabile*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 4, n. 6, pp. 320-328.
- Ianes D. (2001), *Didattica Speciale per l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Macario D. (2005), *Le nuove professioni educative*, Roma, Carocci.
- Magnanini A. (2008), *Educazione e movimento*, Tirrenia (PI), Del Cerro.
- Merleau-Ponty M. (1964), *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard.
- Milani L. (2010), *A Corpo Libero*, Milano, Mondadori.
- Moliterni P. (2009), *La mediazione didattica e le attività motorie per l'integrazione*. In L. de Anna (a cura di), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie*, Milano, FrancoAngeli, pp. 317-329.
- Mura A. (2007), *Tra welfare state e welfare society: il contributo culturale e sociale dell'associazionismo al processo di integrazione delle persone*

- disabili*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, pp. 413-430.
- Mura A. (2009), *Pregiudizi e sfide dell'inclusione: le attività motorie integrate*. In L. de Anna (a cura di), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie*, Milano, FrancoAngeli, pp. 111-137.
- Mura A. (2011), *L'accessibilità: considerazioni teoriche e istanze operative*. In A. Mura (a cura di), *Pedagogia speciale oltre la scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- ONU (2006), *Convenzione sui diritti delle Persone con Disabilità*, 6 dicembre 2006.
- Pellerey R. (1996), *Didattiche dell'extrascolastico*. In M. Gennari (a cura di), *Didattica Generale*, Bergamo, Bompiani, pp. 319-352.
- Scurati C. (2004), *Il nostro sport*, «Dirigenti scuola», n. 8, pp. 4-6.
- Stocchino G. e Selis A. (2007), *Solidarsport*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 3, n. 4.
- World Health Organization (2001), *ICF/International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, Switzerland, trad. it. Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF/Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002.

Abstract

The article suggests the possibility, for our Country, of a new inclusion goal to be achieved in integrated motor skills and sports activities starting from the scientific, cultural and experiential heritage already gained in schools and social integration of persons with disabilities and by a critical underlining of some passages of the 2006 UN Convention. Body and movement are identified as central features in the educational and extra-curricular processes. In fact, a new course of motor skills and sports activities which appear more human and humanizing can be outlined through education. To do this, however, it is necessary to solve the problem of operator training.