

Verso un'educazione fisica inclusiva: uno studio qualitativo sulle pratiche didattiche e le sfide nelle scuole italiane.

Towards inclusive physical education: a qualitative study on teaching practices and challenges in Italian schools.

Enrico Miatto, IUSVE Università Pontificia Salesiana.

Claudia Maulini, Università degli Studi di Napoli Parthenope.

ABSTRACT ITALIANO

L'educazione fisica scolastica promuove abitudini salutari e valori come rispetto e inclusione, fondamentali per lo sviluppo di life skills. L'UNESCO (2015b), pur riconoscendo che per massimizzare il contributo dell'educazione fisica, i programmi di studio dovrebbero essere flessibili e aperti per poterli adattare alle diverse esigenze dei giovani, rileva che gli insegnanti non hanno le competenze o le conoscenze per adattare il programma di studi alle esigenze specifiche degli studenti, in particolare delle persone con disabilità. Lo studio presenta gli esiti di una ricerca di tipo qualitativo volta ad indagare l'insegnamento dell'Educazione Fisica nel contesto italiano, mettendo in luce aspetti rilevanti relativi alla programmazione dell'attività didattica, agli obiettivi di apprendimento e alle pratiche di *peer-tutoring* e *co-teaching* e al ruolo dell'osservazione per l'attuazione di una didattica inclusiva efficace.

ENGLISH ABSTRACT

School physical education promotes healthy habits and values such as respect and inclusion, essential for the development of life skills. UNESCO (2015b), while recognizing that to maximize the contribution of physical education, curricula should be flexible and open to adapting to the diverse needs of young people, notes that teachers lack the skills or knowledge to adapt the curriculum to the specific needs of students, especially those with disabilities. The study presents the outcomes of a qualitative research aimed at investigating the teaching of Physical Education in the Italian context, highlighting relevant aspects related to lesson planning, learning objectives, peer-tutoring and co-teaching practices, and the role of observation in implementing effective inclusive teaching.

Introduzione

Le competenze acquisite attraverso l'educazione motoria o fisica vanno ad arricchire il bagaglio di life skills necessarie per affrontare le sfide della vita quotidiana (D'Anna & Gomez Paloma, 2019).

Le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo (2012), e quelle sugli obiettivi specifici di apprendimento degli insegnamenti per la scuola

la scuola secondaria (D.P.R. 87, 88, 89/2010) fanno esplicito riferimento ad obiettivi legati allo sviluppo della salute e del benessere, della prevenzione e della sicurezza e, al ruolo della disciplina nell'acquisizione di sani stili di vita.

L'OMS, nel Piano d'azione globale sull'attività fisica 2018-2030, sottolinea l'importanza cruciale di garantire un'educazione fisica di qualità per tutti gli studenti al fine di contrastare i comportamenti sedentari e promuovere uno stile di vita attivo (WHO, 2019). In quest'ottica, l'adozione di una didattica inclusiva è centrale nell'ambito dell'Educazione Fisica (EF), poiché mira a garantire che ogni studente, indipendentemente dal proprio funzionamento, possa partecipare pienamente e beneficiare dell'esperienza sportiva e motoria (ONU, 2006; De Anna, 2009; Moliterni, 2013). L'obbligo dell'EF, definito dall'articolo 1 della Legge 7 febbraio 1958, n. 88, si estende a tutte le istituzioni scolastiche di istruzione secondaria ed artistica. La C.M. del 17 luglio 1987, n. 216, prot. n. 1771/A, sottolinea che i programmi di EF per quella che allora veniva indicata come scuola media, come stabilito dal D.M. del 9 febbraio 1979, includano anche gli studenti con disabilità psico-fisiche adattando l'insegnamento alle capacità e ai bisogni individuali degli alunni, considerando gli aspetti pedagogici e interdisciplinari.

Analogamente, i programmi per le istituzioni scolastiche di secondo grado, come definito dal Decreto del Presidente della Repubblica del 1 ottobre 1982, n. 908, comprendono sia attività pratiche che contenuti teorici e culturali, come informazioni sulla salute e prevenzione degli infortuni. In questo contesto, l'EF offre anche opportunità di socializzazione e formazione culturale per studenti che possono avere limitazioni nell'esecuzione delle attività pratiche. La circolare n. 216/1987 dichiara che, pur restando obbligatoria, l'EF può essere adattata in base alle condizioni soggettive degli studenti, ma non può essere del tutto esclusa e da legge n. 104/1992, chiarisce come "l'attività e la pratica delle discipline sportive debbano essere favorite senza limitazione alcuna". Le Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2007 enfatizzano l'importanza di un'esperienza motoria positiva che valorizzi le competenze degli studenti senza discriminazioni, promuovendo la partecipazione di tutti nel rispetto delle diversità.

Questi principi si ritrovano anche nelle Indicazioni del 2012 per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo, che raccomandano un'attenzione particolare agli studenti con disabilità o bisogni educativi speciali attraverso adeguate strategie didattiche e organizzative.

Tali orientamenti sono evidenti anche in documenti strategici quali "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri" del 2007, "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" del 2009, e "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento" del 2011, i quali sottolineano l'importanza della promozione di attività inclusive nella classe, capaci di coinvolgere corporeità e movimento.

La normativa scolastica esaminata lascia emergere l'obbligatorietà dell'EF nelle scuole di ogni ordine e grado, dalla primaria alla secondaria, e l'importanza di garantire opportunità di partecipazione per tutti e per ciascuno studente, senza esclusioni alcune.

L'EF inclusiva, capace di coinvolgere ogni studente impatta positivamente sugli atteggiamenti degli studenti senza disabilità nei confronti della disabilità stessa, così come emerso da Magnanini, 2021; Verderber, Rizzo & Sherrill, 2003; Place & Hodge, 2001. Ciò

consente di creare ambienti di apprendimento in cui le differenze siano accettate e rispettate. La stessa può favorire la comprensione reciproca, abbattere pregiudizi e stereotipi e promuovere solidarietà e inclusione. In questo contesto, gli studenti hanno l'opportunità di imparare a lavorare insieme contribuendo così a una cultura scolastica più inclusiva e rispettosa delle diversità. Dalla normativa, altresì, emerge l'importanza e la necessità della personalizzazione dell'insegnamento sulle risorse e sui bisogni di ogni alunno.

L'integrazione di studenti con bisogni educativi speciali (BES) nelle lezioni di EF richiede, pertanto, che gli insegnanti adottino un approccio personalizzato, adattando il contenuto e le attività in base alle caratteristiche individuali degli studenti, considerando gli aspetti pedagogici e interdisciplinari correlati. In questo contesto, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) svolge un ruolo fondamentale nel delineare strategie personalizzate per supportare gli studenti con esigenze specifiche (Miatto, 2022).

Altomari, Sgambelluri & Straniero, (2020) e Carboni (2012) ribadiscono l'importanza di adottare adeguate strategie organizzative e didattiche per la partecipazione attiva di tutti gli studenti entro ambienti di apprendimento significativi e integranti che offrano la possibilità a ciascuno studente di esprimere le proprie potenzialità. Per fare questo la compresenza degli insegnanti rappresenta una strategia organizzativa importantissima per promuovere l'inclusività all'interno delle lezioni di EF.

Questo approccio chiede, ad insegnanti per il sostegno e insegnanti di EF nel rispetto delle proprie competenze, di operare rendendo possibile una co-progettazione, un co-insegnamento e una co-valutazione efficaci e funzionali, capaci di garantire un supporto didattico ed educativo adeguato a tutti gli studenti, adattando le attività, le metodologie e le strategie alle diverse capacità e necessità presenti in classe (Cramerotti & Cattoni, 2015). Tanto più che le ore di sostegno sono assegnate alla classe per favorire l'attivazione di una didattica più aperta e flessibile da cui possono trarre vantaggio tutti gli studenti, il team docenti e il consiglio di classe, pur essendo, gli interventi, rivolti prioritariamente all'alunno o all'alunna con disabilità (D.L. 153/2023). Il *co-teaching* può pertanto rappresentare un elemento indispensabile anche per rendere il lavoro del docente di EF autenticamente inclusivo (Bentholm & Nielsen, 2023). Attraverso una progettazione collaborativa, gli insegnanti condividono l'obiettivo comune di garantire l'accesso all'apprendimento per tutti gli studenti, rimuovendo barriere e fornendo supporto personalizzato (Ghedini & Aquario, 2016).

Questo approccio non solo favorisce il coinvolgimento attivo di tutti gli studenti, ma contribuisce anche a creare un ambiente di apprendimento flessibile e stimolante (Magnanini, 2021). Nel perseguire l'inclusività nell'EF, è essenziale considerare l'importanza di creare un contesto di apprendimento aperto e accogliente, dove ogni studente si senta valorizzato e rispettato.

Questo include la promozione di un linguaggio e di atteggiamenti inclusivi, la consapevolezza delle diverse abilità presenti in classe e la predisposizione di accomodamenti ragionevoli per consentire a tutti gli studenti di partecipare attivamente alle attività proposte (DL 66/2017). L'EF inclusiva non solo favorisce lo sviluppo motorio e

sociale degli studenti, ma contribuisce anche a costruire una cultura scolastica basata sull'accettazione e sull'inclusione.

Il presente studio ha l'obiettivo di analizzare e riflettere sulla didattica inclusiva in EF e sul rapporto tra insegnante di sostegno e insegnante curricolare per la gestione del processo di insegnamento-apprendimento.

Metodologia

La metodologia utilizzata per rispondere all'obiettivo di tale studio è stata di tipo qualitativo al fine di raggiungere una comprensione quanto più profonda del punto di vista dei partecipanti, tenendo conto del contesto in cui gli stessi operano (Mortari, 2007). La tecnica utilizzata per approfondire la tematica oggetto di studio è stata il *focus group* (Liamputtong, 2011) a cui hanno partecipato sei insegnanti della scuola secondaria di secondo grado della provincia di Venezia: due insegnanti di EF con titoli specifici nell'ambito motorio e sportivo (Laurea Magistrale in Attività Motoria Preventiva e Adattata e Diploma ISEF) e quattro di insegnanti di sostegno. I partecipanti sono stati selezionati seguendo criteri strategici e personali, rispettando il criterio di pertinenza in quanto esclusivamente insegnanti di sostegno e di EF.

Sono stati altresì rispettati, così come indicato da Krueger (1988), sia il criterio di omogeneità, in quanto tutti gli insegnanti avevano almeno quattro anni di esperienza professionale, che quello di eterogeneità, essendo i partecipanti equamente distribuiti tra l'insegnamento dell'EF e del sostegno.

Il focus group è stato registrato con un dispositivo audio e successivamente è stato trascritto. L'analisi del contenuto è stata effettuata utilizzando come unità testuale di analisi il paragrafo. A partire dalla letteratura sull'argomento è stato costruito il seguente sistema di categorie di riferimento necessario per l'analisi dei contenuti emersi nel focus group:

1. Programmazione dell'attività didattica in EF
2. Obiettivi di apprendimento in EF
3. Peer-tutoring
4. Co-teaching

Passiamo ora alla presentazione dei risultati emersi dall'analisi dei contenuti sulla base delle suindicate categorie.

Risultati

Rispetto alla prima categoria *Programmazione dell'attività didattica* in EF i partecipanti sollevano importanti questioni sul ruolo dell'EF e dell'inclusione degli studenti nel contesto scolastico. Si sono posti un interrogativo critico su quanto lo studente sia effettivamente al centro della programmazione didattica, specialmente considerando la limitata quantità di ore dedicate all'EF.

Sarebbe importante che lo studente fosse veramente messo al centro della programmazione didattica invece con due sole ore di educazione fisica alla settimana che facciamo? Me lo sono chiesto in particolare perché con un ragazzo che sto seguendo adesso, che è molto fisico, ed ho visto, nel mio piccolo e per le poche ore che lo seguo, che effettivamente l'attività fisica è un'attività di scarico per lui necessaria in quanto gli permette di staccare per riprendere l'attenzione. Se fosse al centro anche l'aspetto della programmazione sarebbe diverso, bisognerebbe ripensare la scuola fatta per materie con le ore dedicate a priori.

Si evidenzia l'importanza di ripensare la struttura della scuola, attualmente organizzata per materie e con ore predefinite, per mettere maggiormente in risalto l'aspetto del movimento e dell'attività fisica, fondamentali per lo sviluppo degli adolescenti.

Viene proposta la necessità di progettare ambienti di apprendimento che favoriscano e stimolino il movimento, anche al di fuori della palestra e durante le pause, per consentire agli studenti di esprimere appieno le loro esigenze di sviluppo fisico.

È necessario fare un ragionamento sulla progettazione degli ambienti di apprendimento, pensando ad introdurre attrezzature che facilitano e che stimolano il movimento anche in luoghi che non sono la palestra e quindi nelle varie aule per dare la possibilità di attivare il corpo non per forza in palestra, ma anche durante le pause, attivare il corpo molto di più di quanto non si faccia perché il corpo degli adolescenti è imbrigliato seduto e non riesce a cogliere appieno quelle necessità di sviluppo che invece proprio il movimento potrebbe dare.

Si suggerisce di aumentare il tempo dedicato all'EF all'interno del PEI, proponendo almeno quattro ore settimanali e attivando strategie inclusive per capacitare i contesti, come la compresenza con altre classi, per favorire un maggiore coinvolgimento degli studenti.

Nel piano educativo individualizzato sarebbe necessario prevedere non due ore ma almeno quattro di educazione fisica e quindi trovare altri contesti inclusivi per esempio nella compresenza con un'altra classe. Questo raramente si è fatto da noi però credo che potrebbe essere senz'altro un'altra strada delle tante praticabili.

Lo studente, il giorno X, anziché stare in classe andrà in palestra... i contesti inclusivi vanno cercati, se non ci sono si possono creare.

Sicuramente si possono organizzare anche trovare delle classi per fare questi gemellaggi, classi ospitanti che possono accogliere i nostri studenti per fare ore di educazione fisica se questo potesse risultare una cosa importante per la loro abilità.

Si sottolinea la necessità di un intervento più rapido ed efficace rispetto a quanto richiesto dall'iter previsto nei documenti formali tra stesura del PEI e richieste del Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione (GLO), evidenziando la necessità di flessibilità e adattabilità nell'azione educativa per rispondere alle esigenze degli studenti in modo tempestivo.

Il PEI inquadra ed è un documento. I GLO inquadrano e richiedono dei documenti. Alle volte la velocità di azione e di intervento con lo studente e la possibilità, la necessità di modificare in itinere l'intervento deve essere necessariamente più veloce rispetto a quello che poi richiedono le carte.

Rispetto alla seconda categoria *Obiettivi di apprendimento in EF* i partecipanti hanno affrontato diverse tematiche cruciali relative all'insegnamento dell'EF e all'integrazione degli studenti con disabilità. Viene, innanzitutto, evidenziata l'importanza dell'EF per la coordinazione motoria e, soprattutto, per la socializzazione e l'integrazione tra pari, aspetti considerati fondamentali rispetto alle lezioni tradizionali in classe. Tuttavia, emerge la mancanza di interesse da parte degli insegnanti di sostegno nell'osservare e supportare gli studenti durante queste attività, nonostante i risultati positivi ottenuti.

Secondo me l'educazione fisica rientra in due binari. Uno è quello della coordinazione motoria. Quando abbiamo dei ragazzi che hanno difficoltà di motricità fine, di coordinazione manuale, allora si possono individuare, magari in collaborazione con i professori di educazione fisica, attività particolari; e l'altro che, a mio parere, è quello più importante di tutti, è quello della socializzazione con i pari, dell'integrazione: una partita di pallavolo, una partita di calcetto legano molto più di qualche ora fatta a parlare in classe, secondo me.

Quest'anno avevo un ragazzino con disturbo oppositivo provocatorio e nell'ultimo GLO tutti quanti si sono lamentati che lui non si impegnava in nessuna materia e io sono stata la pecora nera perché con me, in educazione fisica, ha dato il massimo in quest'ultimo periodo. Ma proprio perché facevamo una cosa che a lui piaceva. Però nessuno è venuto a osservarlo. Il problema è che nessuno ti chiede niente.

Si evidenzia inoltre il ruolo dell'EF nel favorire lo sviluppo dell'autonomia degli studenti con disabilità, spesso migliorata proprio grazie alla non presenza dei docenti di sostegno. Viene raccontato un caso concreto di una studentessa con difficoltà motorie che, grazie al lavoro svolto durante le lezioni di EF e al supporto dei compagni, ha raggiunto importanti traguardi, dimostrando l'efficacia di perseguire logiche di integrazione e di inclusione.

Un altro elemento evidentemente molto potente è quello delle autonomie sulle quali attraverso l'EF si lavora coi ragazzi con disabilità. È vero anche che spesso queste autonomie, prendetela come piccola provocazione, possono migliorare grazie alla non presenza dei docenti di sostegno.

Riguardo all'autonomia, sarebbe importante che l'insegnante di sostegno venisse a vedere quali sono le capacità di questi ragazzi. Ho presente una ragazza con difficoltà nel mettersi e togliersi le scarpe e quindi l'obiettivo del PEI era proprio imparare da sola a cambiarsi le scarpe. A fine anno riusciva, con l'aiuto dei compagni, a far girare la corda e a passarla (non a saltare perché non era nelle sue capacità). Per noi, anzi, per i suoi compagni, è stata una conquista perché son stati loro ad aiutarla in questo e questa cosa è stata apprezzata anche dal consiglio di classe proprio perché avevano visto che grazie a tutto il lavoro di integrazione fatto in palestra, è stata accettata maggiormente in classe.

Rispetto alla terza categoria Peer-tutoring i partecipanti hanno evidenziato l'importanza delle attività di compresenza tra le classi e l'efficacia del coinvolgere attivamente gli studenti nella relazione e nel supporto ai compagni con disabilità attivando strategie di peer-tutoring.

Spesso le risposte positive sono state possibili grazie al fatto che abbiamo delle classi in compresenza. Questo vuol dire avere degli altri compagni. Perché spesso sappiamo che i compagni di classe dello studente con disabilità sono molto provati dal fatto di essere spesso, se non sempre, investiti di questa necessità di essere al fianco del compagno con difficoltà. Anche loro vanno a volte alleggeriti e questo può arrivare dall'aver un'altra classe in compresenza, quindi, compagni che non sono della sua classe, che si rendono conto, e che spesso hanno una disponibilità maggiore nel farsi da mediatori. In alcuni momenti affrontiamo direttamente il nocciolo della questione: che significato ha la presenza di questo tuo compagno nella nostra lezione? Che significato ha per lui questa lezione?

Inoltre, è stato dichiarato che in assenza di una figura adulta specializzata, la risorsa compagni, intesa in attività di peer-tutoring anche attraverso compagni di altre classi, può rappresentare una soluzione utile di fronte al manifestarsi di comportamenti problematici in palestra.

L'assenza della figura adulta specifica in qualche modo mi fa cercare delle risposte come per esempio quelle dei peer-tutor. Anche dei peer-tutor occasionali e spesso anche dei peer-tutor dell'altra classe. Tale figura spesso si è rivelata vincente anche durante alcuni comportamenti problematici.

Propongo il peer tutoring e funziona perché vengono attivati i ragazzi della classe nei confronti del compagno con disabilità, imparano ad interagire, si mettono in gioco e si confrontano con la diversità.

Rispetto alla quarta categoria, *Co-teaching*, i partecipanti analizzano complessità e sfide legate all'integrazione degli insegnanti di sostegno in attività di EF nelle scuole. Sottolineano l'importanza di riconoscere la specificità del ruolo dell'insegnante di EF e le difficoltà che ciò comporta per gli insegnanti di sostegno. Evidenziano che l'ambiente palestra può risultare disorientante, sia per gli insegnanti sia per gli studenti, rendendo cruciale lo stabilire una buona collaborazione tra colleghi.

L'insegnante di educazione fisica usa delle modalità altre rispetto a quello disciplinare, si tratta proprio di un mestiere molto specifico quello che viene esercitato all'interno della palestra. Vedo i miei colleghi spesso spazialmente disorientati in questo spazio così grande che disorienta anche gli studenti. Entrano in palestra con una sorta di emozione e anche un pò a disagio. Questo per dire che è un ambiente molto particolare e il fatto di non avere i colleghi di sostegno che vengono a darci una mano nelle nostre ore, in qualche modo, ci ha anche costretto a trovare delle risposte.

I partecipanti fanno notare l'importanza della presenza degli insegnanti di sostegno durante le lezioni di EF soprattutto nel ruolo di osservatori più efficace rispetto all'intervento diretto che richiederebbe lo sviluppo di competenze specifiche.

Le ore di educazione fisica spesso sono sacrificate per quanto riguarda il sostegno e invece io ho riscontrato che sono molto importanti dal punto di vista dell'osservazione dell'alunno, soprattutto quando gli alunni non si conoscono. Per noi insegnanti di sostegno è molto importante osservarli anche in quell'ambito.

In quelle ore che io ho fatto in palestra con gli insegnanti di educazione fisica mi sono quasi sentita di impaccio, perché non avevo le competenze ma mi sono resa conto che neanche serviva. Non era necessario nessun tipo di intervento nelle attività proposte ma era molto importante, invece, la mia presenza come osservatrice perché, vedere i ragazzi in altri contesti che non siano quelli dove stanno seduti in classe, ti apre a una panoramica di dinamiche che completa il quadro sull'alunno e ti permette di vedere altre interazioni e tanti altri progetti che si possono realizzare anche in altri momenti per completare il PEI. Quindi la nostra presenza è utile nei primi i primi periodi dell'anno quando ancora ci sono in essere tutte le fasi di osservazione, di conoscenza dell'alunno, poi potremmo essere d'impaccio ed è meglio lasciare più libertà, più autonomia ai professori di scienze motorie.

Sono d'accordo che l'insegnante di sostegno dovrebbe venire ogni tanto a osservare quello che succede proprio per farsi un'idea anche di com'è lo studente con disabilità con i compagni e la classe nei suoi confronti.

Nelle parole dei partecipanti si evidenzia il valore dell'osservazione diretta degli studenti durante le lezioni di EF, specialmente per gli insegnanti di sostegno, e la mancanza di iniziativa da parte di questi ultimi nell'interagire con gli insegnanti di EF.

Purtroppo per la mia esperienza poche volte l'insegnante di sostegno viene a chiedere alle insegnanti di EF qualcosa. Io credo fermamente, invece, che sia la materia dove noi insegnanti conosciamo meglio i ragazzi perché è un ambiente diverso in cui lo studente non è fermo, seduto. Con tutte le classi all'inizio dell'anno faccio due tre lezioni di attività non strutturate proprio per vedere come si muovono.

Viene sottolineata la diversa prospettiva degli insegnanti di EF nell'osservare gli studenti, che può portare a decisioni che, pur nell'assunzione di un possibile rischio educativo, si sono rivelate efficaci, come nel caso di un ragazzo con ADHD coinvolto in una gara di lancio del peso o hanno portato ad evidenze che non erano emerse in precedenza, come accaduto nel caso dell'utilizzo del fischietto con una ragazza con ipoacusia.

Gli insegnanti di educazione fisica hanno un modo di osservare e di vedere i ragazzi diverso dal docente curricolare e dal docente di sostegno. L'alunno che seguo è un ADHD oppositivo provocatorio con grossi problemi comportamentali. Un bel giorno vengo a sapere che l'insegnante di educazione fisica gli ha affidato la gara di lancio del peso per cui io che solitamente sono uno molto sereno sono impazzito per come lo conosco e per quelli che sono i suoi modi di reagire e ho contattato i colleghi e il referente. Sono andato a

vedere la gara sempre con un certo timore. Il docente di educazione fisica aveva visto giusto.

I partecipanti riflettono sull'importanza di lasciare spazio per un'azione più flessibile e basata sull'osservazione e sulla relazione, piuttosto che sulla categorizzazione e sui programmi prestabiliti, al fine di garantire un supporto più efficace agli studenti con bisogni speciali.

Emerge un nuovo rapporto tra l'insegnante di sostegno e l'insegnante disciplinare perché ho delle possibilità di sviluppo di un rapporto che mette a valore, intanto, il tema dell'osservazione, sicuramente fondamentale nei passaggi e negli inizi di anno, ma, anche, nelle fasi intermedie di monitoraggio e valutazione del PEI. Noi possiamo prevedere un percorso ma trovarci poi che il ragazzo rende bene in un altro modo e allora dobbiamo poter intervenire tempestivamente. Ciò è parzialmente risolto con le progettualità che si fanno in itinere, però alle volte verrebbe da dire che sarebbe quasi meglio fare un passo indietro quando c'era meno imbrigliamento formale, per poter lasciare libero lo studente di essere se stesso e poter lavorare prima sulla relazione, poi sui contenuti, invece di prevedere attività e azioni sulla base della categorizzazione.

Infine, è stata enfatizzata l'importanza della collaborazione tra insegnanti curricolari e di sostegno, insieme alla necessità di superare le sfide organizzative e strutturali che ostacolano tale collaborazione, sottolineando che, nonostante le difficoltà, è essenziale promuovere una collaborazione più efficace tra tutti gli attori coinvolti, al fine di garantire un vero supporto agli studenti con bisogni speciali all'interno del contesto scolastico.

La scuola funziona e i ragazzi sono al centro solo quando c'è un'ottima collaborazione tra colleghi, tra colleghi di sostegno perché magari siamo in due o tre a seguire lo stesso ragazzo e sarebbe importante coordinare gli interventi tra noi ed anche con le docenti curricolari. Le competenze di ognuno non devono andare in contrasto tra di loro. Poi quando questa collaborazione c'è anche con le famiglie, allora le energie lavorative vanno al massimo.

Discussioni

I risultati emersi dall'analisi dei contenuti evidenziano questioni critiche riguardanti l'ambito pedagogico-didattico dell'EF nelle scuole. Le testimonianze indicano che l'attività fisica può essere fondamentale per l'acquisizione di stili di vita attivi e nella promozione del benessere degli studenti come indicato sia nella Carta Internazionale per l'EF, *l'Attività Fisica e lo Sport dell'Unesco* (2015a) che nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo (2012) e in quelle riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento degli insegnamenti per la scuola secondaria (D.P.R. 87, 88, 89/2010; MIUR, 2012; D.P.R. 87, 88, 89/2010), e quindi dovrebbe essere considerata un aspetto prioritario nella pianificazione scolastica come suggerito da D'Anna & Gomez Paloma (2019).

La struttura tradizionale della scuola, organizzata per materie e con ore predefinite, potrebbe limitare la possibilità di mettere l'EF al centro dell'apprendimento, come evidenzia anche il Rapporto Eurydice del 2013 (CE/EACEA/Eurydice, 2013). Emerge la

necessità di ripensare la struttura stessa della scuola per far risaltare l'importanza del movimento e dell'attività fisica e garantire un'EF di qualità per tutti gli studenti, al fine di contrastare i comportamenti sedentari e promuovere uno stile di vita attivo (WHO, 2019).

Tuttavia, la sua attuazione richiederebbe non solo una revisione delle politiche educative, ma anche una volontà concreta di modificare l'organizzazione scolastica. Ciò necessita di un cambiamento nell'organizzazione degli ambienti di apprendimento, con l'introduzione di attrezzature e contesti utili a facilitare e stimolare il movimento degli studenti anche al di fuori della palestra (De Anna, 2009; Moliterni, 2013).

L'aumento del tempo dedicato all'EF nel PEI e l'idea di allargare i contesti inclusivi, attraverso ad esempio la compresenza con altre classi, rappresentano prospettive per un maggiore coinvolgimento degli studenti.

Inoltre, la ricerca evidenzia la necessità di un intervento più rapido ed efficace rispetto ai tempi previsti dall'*iter* per la redazione del PEI e per far fronte alle richieste del GLO. Questo sottolinea l'importanza della flessibilità e dell'adattabilità necessarie nell'azione educativa per rispondere alle esigenze degli studenti in modo tempestivo. Ciò implica, altresì, la necessità di una maggiore autonomia e capacità decisionale da parte degli insegnanti e dei responsabili scolastici nell'adattare la progettazione didattica ai bisogni educativi degli studenti, per adempiere alla promessa di una didattica differenziata (Tomlinson, 2006; UNESCO, 2015b).

Rispetto agli obiettivi di apprendimento dagli insegnanti emergono chiaramente i benefici dell'EF non solo per la coordinazione motoria, ma soprattutto per la socializzazione e l'integrazione tra pari (ONU, 2006; Moliterni, 2013; Maulini et al., 2016; Maulini, Migliorati & Isidori, 2018; D'Anna & Gomez Paloma, 2019).

Gli insegnanti mettono in luce la necessità di riconoscere e valorizzare il ruolo dell'EF nell'inclusione e nello sviluppo integrale degli studenti con disabilità, in quanto rappresenta un'opportunità preziosa per favorire relazioni positive tra gli studenti, così come la necessità di una maggiore attenzione e supporto da parte degli insegnanti di sostegno e delle istituzioni scolastiche per affrontare le sfide legate alla diversità e all'inclusione (UNESCO, 2015b; Cramerotti & Cattoni, 2015; Benthholm & Nielsen, 2023).

Tuttavia, la mancanza di interesse da parte degli insegnanti di sostegno nell'osservare e supportare gli studenti durante queste attività solleva delle criticità sull'effettiva possibilità di cogliere tale opportunità e accogliere suddette sfide.

Queste criticità, tuttavia, andrebbero considerate non come insormontabili, ma come possibilità per sviluppare strategie efficaci, che a partire da un'osservazione sistematica (Killingbeck & Whitehead, 2020; Colella, 1997) siano in grado di rispondere alla sfida dell'inclusione. Inoltre l'EF emerge come un contesto particolarmente favorevole allo sviluppo dell'autonomia degli studenti con disabilità. Il coinvolgimento nelle attività motorie e sportive prevedendo anche il supporto da parte dei compagni, permette agli studenti con bisogni educativi speciali di raggiungere importanti traguardi che contribuiscono al miglioramento della loro autostima e integrazione sociale (Place & Hodge, 2001; Verderber, Rizzo & Sherrill, 2003; Magnanini, 2021).

Si sottolinea, infine, la necessità di risorse, formazione, strumenti e metodologie specifiche per includere nell'EF gli studenti con disabilità, con particolare riferimento a

quelle sensoriali, per assicurare un'educazione inclusiva e di qualità per tutti gli studenti, come suggerito anche dall'UNESCO (2015b) nelle *Linee guida per una educazione fisica di qualità*.

In conclusione, i dati qualitativi evidenziano la necessità di un impegno più concreto da parte degli insegnanti degli istituti scolastici nel riconoscere e valorizzare il ruolo dell'EF nell'integrazione e nello sviluppo integrale degli studenti con disabilità.

Conclusioni

I dati emersi dalla ricerca qualitativa svolta fanno emergere questioni critiche da affrontare per garantire nel nostro Paese un'educazione fisica di qualità e inclusiva per tutti gli studenti (UNESCO, 2015b). L'analisi evidenzia la necessità di mettere al centro dello sviluppo curricolare lo studente, il cui coinvolgimento attivo dovrebbe guidare la programmazione didattica. Tuttavia, la struttura tradizionale della scuola, organizzata per materie e con orari predefiniti, potrebbe rappresentare un ostacolo per rispondere a questa necessità.

L'integrazione dell'EF come componente prioritaria nella pianificazione scolastica è fondamentale per promuovere uno stile di vita attivo e contrastare i comportamenti sedentari, come sottolineato anche nei documenti dell'Unesco (2015a) e dell'OMS (WHO, 2019).

In un'ottica prospettica sarebbe importante aumentare l'orario scolastico dedicato all'EF e adottare maggiormente strategie inclusive come il *peer-tutoring* e il *co-teaching*. Ciò favorirebbe un maggiore coinvolgimento degli studenti per un contesto scolastico più inclusivo e accogliente.

Per quanto riguarda gli insegnanti di sostegno si evidenzia l'importanza dell'osservazione sistematica (Killingbeck & Whitehead, 2020; Colella, 1997) degli studenti durante le lezioni di EF, indicata, nei risultati dello studio, come cruciale per scoprire o conoscere più approfonditamente i bisogni e le risorse degli studenti su cui adattare e personalizzare l'attività didattica rendendola autenticamente inclusiva.

In conclusione, affrontare le sfide legate all'EF e all'inclusione richiede un impegno concreto da parte degli insegnanti, degli istituti scolastici e delle politiche dell'istruzione. È essenziale investire nelle risorse e nella formazione specifica (UNESCO, 2015b), nonché favorire una maggiore collaborazione tra insegnanti curricolari, di sostegno e famiglie. Solo attraverso un approccio integrato e una volontà concreta di adattare l'organizzazione scolastica per favorire l'inclusione, sarà possibile garantire nel nostro Paese un'EF di qualità, per promuovere la partecipazione di tutti i giovani all'attività fisica in ottica *lifelong*, contribuendo così al loro benessere fisico, sociale ed emotivo.

Note degli autori

L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori, nello specifico, per le finalità della valutazione scientifica, è possibile attribuire la stesura dei paragrafi come segue: Claudia Maulini: Introduzione, Risultati e Conclusioni. Enrico Miatto: Metodologia, Risultati e Discussioni.

Bibliografia

- Allal, L. (2010). Assessment and the regulation of learning. In E. B. P. Peterson (Ed.). *International encyclopedia of education* (Vol. 3, pp. 348-352). Elsevier.
- Castellini, G., Zagaglioni, A., Godini, L., Monami, F., Dini, C., Faravelli, C., & Ricca, V. (2014). Religion orientations and eating disorders. *Rivista di psichiatria*, 49(3), 140-144.
- Altomari, N., Sgambelluri, R., & Straniero, A. M. (2020). Percezione e agire inclusivo a scuola nelle attività di Educazione Fisica. Risultati di una indagine esplorativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 434-450.
- Bentholm, A., & Nielsen, L. H. (2023). Including children with special needs in Physical Education at a public school in Denmark by using Co-teaching: A Qualitative Design Based Research. *16th Research Conference: Nordic Network on Disability Research*, 21(5), 36-52.
- Carboni, M. (2012). *Le tracce del corpo, i riflessi dello sguardo*. Pensa MultiMedia.
- Colella, D. (1997). *Osservazione sistematica e valutazione formativa in educazione fisica*. Scuola e Didattica, (4), 48-66.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice. (2013). *Educazione fisica e sport a scuola in Europa*. Rapporto Eurydice. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Cramerotti, S., & Cattoni, A. (2015). Cos'è la compresenza didattica? Modelli operativi per la sua attuazione in classe. In Ianes, D., & Cramerotti, S. *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching* (pp. 55-84). Erickson.
- D'Anna, C., & Gomez Paloma, F. (2019). La professionalità del docente di Educazione Fisica nella scuola primaria. Riflessioni, scenari attuali e prospettive. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 50-68.
- De Anna, L. (a cura di). (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie*. Ricerca, teoria e prassi. FrancoAngeli.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. Gazzetta Ufficiale, n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23.
- Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87. Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali.
- Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88. Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici.
- Ghedin, E., & Aquario, D. (2016). Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 165-182.
- Killingbeck, M., & Whitehead, M. (2020). Observation in Physical Education. In Capel, S., Cliffe, J., & Lawrence, J. *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School* (pp. 241-261). Routledge.
- Krueger, R.A. (1988). *Focus Groups: a Practical Guide for Applied Research*. Sage.
- Liamputtong, P. (2011). Focus group methodology: Principle and practice. *Focus Group Methodology*. Sage.
- Magnanini, A. (2021). Educazione fisica inclusiva a scuola. Uno studio pilota. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22), 104-121.

Maulini, C., Migliorati, M., & Isidori, E. (2018). La valorizzazione dell'educazione fisica, motoria e sportiva nella scuola italiana: il caso degli "Stati Generali dello Sport di Cremona". *Formazione & insegnamento*, 16, 135-148.

Maulini, C., Migliorati, M., Isidori, E., & Miatto, E. (2016). Educazione motoria nella scuola primaria italiana: un'indagine in una scuola del Veneto. *Formazione & insegnamento*, 14(2), 251-262.

Miatto, E. (2022). Il Progetto Educativo Individualizzato come dispositivo di affrancamento per la transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità. *Q Times Journal of Education Technology and Social Studies*, 1, 79-90.

MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. MIUR.

Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Armando.

Place, K., & Hodge, S. R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted physical activity quarterly*, 18(4), 389-404.

Tomlinson, C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. LAS.

UNESCO. (2015a). *Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport*. UNESCO

UNESCO. (2015b). *Quality physical education (QPE). Guidelines for policy-makers*. UNESCO.

Organizzazione delle Nazioni Unite. (2006). *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. ONU.

Verderber, J. M., Rizzo, T. L., & Sherrill, C. (2003). Assessing student intention to participate in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(1), 26-45.

World Health Organization. (2019). *Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world*. WHO.