

DAVIDE ZOLETTO

SPORT E CONTRASTO
ALLA POVERTÀ EDUCATIVA

1. *Un approccio intersezionale e postcoloniale*

Una riflessione pedagogica su alcune delle valenze di giochi e sport nei contesti educativi eterogenei e multiculturali odierni potrebbe muovere da alcune considerazioni sulle caratteristiche di tale eterogeneità. In particolare, uno degli aspetti che vengono oggi maggiormente evidenziati in ambito pedagogico è relativo alla difficoltà di analizzare la diversità a partire da un'unica chiave di lettura e la necessità di individuare approcci di ricerca e intervento che provino a corrispondere alle caratteristiche emergenti nei contesti non solo formali, ma anche non formali e informali.

In particolare, per quanto riguarda la ricerca pedagogica più propriamente interculturale¹, emerge in primo luogo la consapevolezza che le cosiddette differenze socioculturali non possono essere lette solamente attraverso una prospettiva culturalista, ovvero non solamente a partire da una visione rigida e stereotipata delle presunte culture di provenienza di persone e gruppi (migranti e non solo)². Piuttosto, come ci suggeriscono da tempo gli studi

-
- 1 Cfr. ad esempio Z. Bauman, A. Portera, *Education and Intercultural Identity. A Dialogue between Zygmunt Bauman and Agostino Portera*, edited and introduced by R. Mazzeo, Routledge, London 2021; M. Catarci, M. Fiorucci (a cura di), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate, Farnham 2015; M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2020; M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa 2017; S. Nanni, A. Vaccarelli, *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici*, FrancoAngeli, Milano 2019; M. Santerini, *Pedagogia socio-culturale*, Mondadori Università, Milano 2019; M. Tarozzi, *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- 2 Un tale consapevolezza è formulata, ad esempio, in modo particolarmente efficace in A. Gupta, J. Ferguson, *After "Peoples" and "Cultures"*, in A.

incentrati sul paradigma dell'intersezionalità, l'eterogeneità che incontriamo nei contesti educativi odierni è meglio comprensibile come qualcosa che prende forma all'intersezione fra una pluralità di dimensioni: fra queste – accanto ai diversi repertori culturali e linguistici – occorre ricordare anche, ad esempio, l'età, il genere, gli aspetti socioeconomici, oltre naturalmente ai diversi percorsi biografici e formativi³.

Dalla prospettiva promossa dagli studi sull'intersezionalità emergono inoltre altri due aspetti che appaiono particolarmente rilevanti in un filone di ricerca che miri a indagare in chiave esplicitamente pedagogica il ruolo delle pratiche ludiche e sportive nei contesti ad alta complessità socioculturale e linguistica.

Da un lato, in un'ottica di tipo intersezionale, viene infatti sottolineato come non solo i percorsi di formazione dei singoli emergano all'intreccio di una pluralità di differenze; ma come queste stesse differenze non dovrebbero essere considerate come elementi predefiniti e già dati che si sommerebbero l'uno all'altro, perché andrebbero piuttosto considerate esse stesse in prospettive relazionali. Non precederebbero dunque relazioni e interazioni, ma verrebbero in qualche modo ad emergere da queste. Una chiave di lettura, questa, che appare significativamente coerente – in particolare nell'ambito di ricerca interculturale – con una prospettiva critica di tipo postcoloniale. Ovvero, con una prospettiva che cerchi di prendere una distanza critica da forme/rappresentazioni che emergevano appunto da relazioni di tipo coloniale e mediavano/costruivano, a partire da tali relazioni, le differenze stesse. Si trattava di rappresentazioni basate spesso su forme di essenzialismo che, contrapponendo in una logica rigidamente binaria (nonché stereotipata) “noi” e “loro”,

Gupta, J. Ferguson (a cura di), *Culture, Power and Place: Explorations in Critical Anthropology*, Duke University press, Durham 1997, pp. 1-29; per un tentativo di declinazione in ambito pedagogico, si veda: D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2012.

3 In un approccio di tipo intersezionale le differenze sono indagate come emergenti dalle relazioni/interazioni (“intersezioni”) fra una pluralità di aspetti/elementi sociali sempre contestualizzati, e non come delle “essenze” che preesisterebbero a tali relazioni. Cfr. ad esempio L. McCall, *The Complexity of Intersectionality*, in “Sign”, 2005, 30, 3, pp. 1771-1800; G. Valentine, *Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography*, in “The Professional Geographer”, 2007, 59 (1), pp.10-21.

concorrevano anche alla costruzione dell'alterità in forme perlopiù subalterne: è il tipo di processo che Edward Said ha efficacemente analizzato nei suoi lavori sull'orientalismo⁴.

Dall'altro lato – ed è un elemento che, non a caso, muove in una direzione che cerca di allontanarsi da forme di essenzialismo ancora oggi, a volte, legate alle soprarichiamate rappresentazioni/relazioni di tipo coloniale –, una prospettiva intersezionale sottolinea il ruolo centrale svolto dagli spazi (anche educativi) nel definire il sistema di vincoli e opportunità entro cui emergono i percorsi delle persone, anche in formazione, con o senza retroterra migratorio⁵. Piuttosto che essere riconducibile, come accadrebbe in una prospettiva di tipo culturalista, alla somma di una serie di identità precostituite, “il ‘chi siamo’ di ciascuno di noi emerge” – come ha scritto Gill Valentine – “nelle interazioni all'interno di determinati contesti spaziali e determinati momenti biografici”⁶.

2. *Risignificazioni storiche e nuovi contesti per giochi e sport*

Una riflessione sulla valenza anche pedagogica dei giochi e degli sport nei contesti educativi odierni ad alta complessità socioculturale e linguistica potrebbe dunque inserirsi all'interno di questo quadro e tenere conto degli aspetti epistemologici e antropologici appena ricordati.

In primis, quindi, una tale riflessione dovrebbe cercare di evitare il rischio di una lettura solo culturalista dei giochi e degli sport, non analizzandoli quindi solo come se questi caratterizzassero in modo univoco e predefinito determinate culture e gruppi sociali, e venissero praticati da persone appunto riconducibili ad appartenenze rigide e schematiche. Piuttosto, come ci insegnano i tanti studi storici e socioantropologici su giochi e sport, questi ultimi costituiscono sistemi di pratiche che, una volta presa forma in determinati momenti e contesti, vengono successivamente e continuamente ricontestualizzati al variare delle contingenze storico-sociali. E

4 Cfr. E. Said, *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente* [1978], Feltrinelli, Milano 1999.

5 Cfr. Valentine, *Theorizing and Researching Intersectionality*, cit.

6 Ivi, p. 18.

possono altresì entrare a far parte di flussi culturali transnazionali che li portano spesso ad essere praticati in luoghi e momenti anche lontani da quelli “originari”, facendo sì che tali giochi e sport possano andare incontro a sempre nuove risignificazioni. Al punto che, talora, giochi e sport possono poi per così dire “ritornare” in quelli che erano i loro contesti “originari”, risultando carichi di nuove e diverse valenze e caratteristiche. E non va peraltro trascurato come – nell’emergere di tali nuovi significati – possano svolgere sempre di più oggi un ruolo significativo anche i media e, con essi, le contemporanee, e sempre più digitalmente mediate, culture popolari globali.

Un esempio piuttosto noto, in questo senso, è quello di uno sport come il cricket. Non è questa la sede per soffermarsi e approfondire anche solo velocemente le vicende storiche e sociali che hanno accompagnato la vita di questo sport⁷. Tuttavia, per suggerire almeno un’idea delle possibili e continue ricontestualizzazioni e risignificazioni a cui può andare incontro una pratica sportiva, è possibile accennare a come il cricket – nato nel contesto dell’Inghilterra previttoriana – sia stato poi perfezionato/sistematizzato (come altri sport di squadra) nei contesti educativi dei college britannici dell’Ottocento, per poi diffondersi, sulla scia dell’espansione coloniale inglese, in molti territori “d’oltremare”. In questi territori il cricket ha poi messo radici, diventando un elemento simbolico-culturale anche molto significativo nell’ambito dei processi di decolonizzazione novecenteschi. Facendo poi ritorno in molti casi nel Vecchio Continente, anche in aree dove non si era precedentemente diffuso, (ri)portato – carico di nuove valenze e nuovi significati – da tanti migranti provenienti soprattutto dall’area del subcontinente indiano.

Anche da una così schematica e inevitabilmente riduttiva ricostruzione delle vicissitudini storiche di questo sport, si può almeno percepire quanto le pratiche sportive (e il cricket è in effetti solo uno di tanti possibili esempi), lungi dall’essere riconducibili a qualche forma/essenza storica e predefinita, siano piuttosto soggette a

7 Per un’analisi approfondita si può rinviare ad esempio a C. L. R. James, *Giochi senza frontiere. Del cricket o dell’arte della politica* [1963], Casadei-Libri, Padova, 2006; A. Appadurai, *Modernità in polvere* [1996], Raffaello Cortina, Milano, 2012², pp. 119-148.

continue trasformazioni (ri-significazioni, appunto), legate al modificarsi del quadro di vincoli e opportunità emergenti dai diversi contesti in cui vengono giocate/praticate.

Tali pratiche finiscono quindi inevitabilmente per costituire di volta in volta altrettanto mutevoli (e sempre situati dal punto di vista storico e sociale) esempi di quegli spazi “carichi di relazioni”⁸ entro cui – come si è suggerito poc’anzi – si intersecano i diversi elementi da cui poi emergono i percorsi di formazione individuali e di gruppo⁹.

D'altra parte, come si è già suggerito, altrettanto plurali ed eterogenei sono anche i percorsi di formazione delle persone e dei gruppi che praticano poi oggi giochi e sport, tanto più in contesti ad alta complessità socioculturale. Tra gli esempi più significativi, proprio nell'ambito degli odierni contesti educativi eterogenei, vi è forse quello dei/delle bambini/e e dei/delle giovani nati/e nel nostro Paese da genitori migranti, ovvero quelle che vengono chiamate le “seconde generazioni”. Un termine di cui oggi peraltro si evidenziano i limiti, dal momento che tende ancora una volta a sottolineare il rapporto con le generazioni migranti precedenti più che indicare anche le relazioni intragenerazionali con i/le coetanei/e, anche senza retroterra migratorio¹⁰.

Un approccio intersezionale ci aiuta in questo caso a evidenziare come nei modi in cui questi/e bambini/e e giovani si avvicinano (o talora, purtroppo, non si avvicinano) alla pratica di questo o quello sport, così come nei diversi modi in cui poi lo praticano, entrano in gioco, accanto certo anche ai diversi retroterra famigliari, anche una pluralità di altri elementi. Tra questi elementi – in particolare per quanto riguarda i modi con cui questi/e giovani si auto-rappre-

8 Cfr. Valentine, *Theorizing and Researching Intersectionality*, cit.

9 Per un tentativo di analisi in prospettiva pedagogica di questi aspetti, proprio a partire dal cricket, si veda D. Zoletto, *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*, Raffaello Cortina, Milano 2010.

10 Per un'introduzione a tale significativo ambito di ricerca pedagogico-interculturale si vedano, ad esempio: A. Granata, *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Carocci, Roma, 2011; L. Zinant, *Seconde generazioni e nuove tecnologie. Una ricerca pedagogica*, Ets, Pisa 2014. Si veda, inoltre, il recente rapporto ISTAT dal titolo *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia* [2020], nel quale si raccolgono i risultati di una ricerca condotta su un vasto campione di ragazzi/e con e senza retroterra migratorio.

sentano oggi (e/o vengono rappresentati da altri) come praticanti di questo o quello sport – dovremmo sempre tenere presente anche il ruolo dei media e delle diverse culture giovanili¹¹. Nonché, a volte, il ruolo svolto dagli adulti (famigliari, educatori, dirigenti, allenatori), nel cui approccio possono talora intrecciarsi varie forme di stereotipi (legati ad aspetti di genere, di età, culturali ecc.). Ragione per cui rimane a tutt'oggi di ineludibile attualità e urgenza promuovere un'educazione permanente sportiva degli adulti (addetti ai lavori e non) che possa essere solidamente fondata in una prospettiva inclusiva, interculturale e di equità/parità.

3. Disomogeneità dei territori e difficoltà di accesso allo sport

L'ambito di ricerche che si è focalizzato negli ultimi anni sul tema della povertà educativa può offrire qualche esempio di quanto possano incidere oggi le diverse caratteristiche socioeconomiche dei territori rispetto alla possibilità per bambini/e e giovani di praticare giochi e sport; e può altresì aiutarci a cogliere come nei percorsi di questi/e giovani praticanti si “intersechino” appunto una pluralità di aspetti.

Uno dei riferimenti principali in questo campo sono, in particolare a livello nazionale, la definizione e gli strumenti proposti negli ultimi anni da Save the Children.

Nel documento del 2014 *La Lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, la povertà educativa viene definita come “la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”¹².

La stessa Save the Children ha promosso, con il supporto di un apposito comitato scientifico, la realizzazione di uno specifico “in-

11 Per una introduzione al vasto tema di ricerca inerente i rapporti fra media e sport, si veda, ad esempio: D. Rowe (a cura di), *Critical Readings: Sport, Culture and the Media*, Open University Press, Maidenhead-New York 2004.

12 Save the Children Italia, *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma 2014, p. 4, disponibile all'indirizzo: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino>.

dice” per esplorare le diverse situazioni territoriali in relazione proprio alla povertà educativa: ovvero, per far emergere la maggiore o minore capacità dei territori stessi – intesi nella loro più ampia e articolata valenza di reti di agenzie educative formali e non formali – di offrire effettivamente alle persone in età evolutiva le opportunità necessarie per esprimere al meglio le proprie potenzialità. Si tratta dell’*Indice di Povertà Educativa* (IPE), ovvero di un insieme di 14 indicatori, equamente divisi fra ambito scolastico ed extrascolastico. Nel primo caso si tratta di sette indicatori che riguardano “l’accessibilità e la qualità dell’offerta educativa, dagli asili nido fino alla scuola secondaria”¹³; nel secondo caso di sette indicatori relativi “ai livelli di partecipazione dei minori ad alcune attività ricreative e culturali”¹⁴.

È in questa seconda sezione che troviamo anche un indicatore specificatamente dedicato allo sport, ovvero: “bambini che praticano sport in modo continuativo”. E in effetti, guardando ai dati riportati da Save the Children, si coglie immediatamente come – anche rispetto a un tale indicatore – emergano non poche differenze tra i territori.

Per quanto infatti, come affermato nella pubblicazione, l’effettiva pratica di un’attività sportiva debba essere considerata “uno degli assi portanti dello sviluppo sia fisico sia educativo dei più piccoli, fondamentale per creare momenti di aggregazione, formare i bambini e gli adolescenti al confronto con gli altri, alla competizione ma anche al gioco di squadra, al rispetto delle regole, all’impegno per superare gli ostacoli”¹⁵, emerge purtroppo dai dati riportati da Save the Children come “in molte regioni italiane meno del 50% dei bambini [pratici] sport con continuità” e come altresì ben “il 28% dei minori italiani, quasi 1 su 3, non [abbia] mai svolto alcuna attività fisica nell’anno precedente”, un dato che in taluni territori arriva talora a riguardare (e talora addirittura a superare) il 40% dei bambini e degli adolescenti”¹⁶.

Lo stesso documento sottolinea peraltro anche un altro aspetto che pare confermare quanto suggerito nelle pagine precedenti, ov-

13 Ivi, p. 8.

14 *Ibidem*.

15 Ivi, p. 17.

16 *Ibidem*.

vero che i luoghi dello sport possano purtroppo configurarsi, a volte, come luoghi a cui non tutti i gruppi e non tutte le persone riescono di fatto ad accedere con la stessa facilità. Emerge, infatti, come la possibilità di praticare attività sportive non sia certo uniformemente presente sui territori, né equamente accessibile a tutte le persone e a tutti i gruppi presenti sui territori stessi. Inoltre, come pareva emergere già sul piano teorico in una prospettiva di tipo intersezionale, sembra difficile ricondurre una tale disomogeneità a un'unica categoria o chiave di lettura, perché paiono piuttosto intersecarvisi una pluralità di diversi elementi.

4. Ragazzi/e figli/e di genitori migranti e pratica sportiva

Non a caso, se si vanno ad esempio ad esaminare i dati relativi ai/alle già menzionati/e ragazzi/e di “seconda generazione”, emergono – per quanto riguarda la pratica sportiva – profili abbastanza diversificati.

È quanto si può leggere nel già ricordato report ISTAT *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia* nel quale si riportano i risultati di un'importante indagine svolta nell'anno scolastico 2014/2015¹⁷. Per rimanere ancora una volta alla rilevanza dei “luoghi” (in questo caso i luoghi dello sport), si può ad esempio evidenziare che, mentre la percentuale di alunni con cittadinanza italiana che dichiarano di frequentare una o più volte alla settimana centri-campi sportivi raggiunge il 49%, tale dato scende al 41,4% nel caso degli alunni con cittadinanza non italiana¹⁸; a indicare come persista in generale a tutt'oggi un significativo divario relativamente all'effettivo accesso ai luoghi dello sport fra queste due componenti della popolazione giovanile.

Inoltre, se osserviamo più nel dettaglio i dati relativi alla pratica sportiva, possiamo notare come entro questo dato si intersechino effettivamente una pluralità di aspetti.

17 ISTAT, *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, 2020, disponibile all'indirizzo: <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Identita%C3%A0-e-percorsi.pdf>.

18 Ivi, p. 58.

Da un lato, certo, si evidenzia come in generale “nelle scuole secondarie di primo grado solo il 53% dei ragazzi stranieri pratic[hi] uno sport al di fuori dell’orario scolastico, contro quasi il 76% dei loro coetanei italiani”¹⁹. Un dato che si conferma anche nelle secondarie di secondo grado, dal momento che in questa fascia di età 17 punti separano i ragazzi stranieri (47,4%) dai coetanei italiani (64%)²⁰.

Dall’altro lato, gli stessi dati della ricerca ISTAT evidenziano come – anche nell’ambito della pratica sportiva – altri aspetti si intreccino in modo significativo nella maggiore o minore possibilità per questi/e giovani di praticare sport.

È il caso, ad esempio, del genere. Come infatti evidenzia il report ISTAT, se leggiamo anche dal punto di vista del genere i dati relativi alla pratica sportiva, ci accorgiamo subito di come le differenze si accentuino, e non solo fra la popolazione con cittadinanza non italiana. Sono ben 14, infatti, i punti percentuali di differenza nella pratica sportiva fra ragazzi italiani (76%) e ragazze italiane (62,3%). Una differenza che sale addirittura a quasi 30 punti tra ragazzi (64,1%) e ragazze (35,2%) con cittadinanza non italiana²¹.

Ma vi è un ulteriore elemento che entra in gioco nella maggiore o minore possibilità di fare sport per questi ragazzi/e: ovvero, la situazione socioeconomica delle famiglie. Infatti, sottolinea ancora il report ISTAT, “sia per gli stranieri, sia per gli italiani la pratica sportiva aumenta al migliorare dello status socio-economico percepito”²². Peraltro, il fatto che questo elemento appaia rilevante a prescindere dal retroterra migratorio, sembra trovare conferma anche nelle analisi proposte da Save the Children²³, che evidenziano il peso che sembrano avere le condizioni economiche delle famiglie: ad esempio, nel documento appena citato, *Illuminiamo il futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*, si sottolineava, relativamente all’anno 2013, come la percentuale di minori tra 6-17 anni che non avevano svolto attività sportive raggiungesse il 54% nel caso

19 Ivi, p. 80.

20 Ivi, pp. 80-81.

21 Ivi, p. 81.

22 *Ibidem*.

23 Cfr. Save the Children Italia, *Illuminiamo il futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*, Roma 2015, p. 9, disponibile all’indirizzo: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/illuminiamo-il-futuro-2030-obiettivi-liberare-i-bambini-dalla-povert%C3%A00>.

delle famiglie con risorse economiche scarse, fermandosi invece al 37% nel caso delle famiglie con ottime risorse economiche.

Non è un caso, dunque, anche in considerazione di dati come questi, che lo sport venga spesso indicato come un ambito strategico entro cui agire per contrastare la povertà educativa.

Un esempio molto significativo sono, in questa prospettiva, le pagine di ampio respiro – e al tempo stesso ricche di spunti organizzativi e operativi – del ministeriale documento *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*²⁴. Infatti, nella sezione conclusiva di tale pubblicazione, tra le diverse misure suggerite per promuovere una “migliore gestione del tempo scuola” ma anche “l’innovazione pedagogica e didattica”, viene evidenziata, ad esempio, “l’importanza di estendere il tempo prolungato e pieno”, integrando le attività ordinarie con “occasioni di apprendimento” anche nell’ambito dello sport (unitamente a musica, teatro, attività espressive grafico pittoriche, ecc.). Rimarcando poi, alcune righe più sotto, anche l’opportunità di “dedicare attenzione particolare a attività di danza, mimo, movimento e di sport, aumentando a tal fine l’offerta oraria”²⁵. Un’attenzione allo sport che, nello stesso documento, ritorna anche in riferimento al rafforzamento dell’istruzione professionale, dal momento che si segnala, anche in quest’ambito, la rilevanza di “introdurre educatori ed esperienze di musica, teatro, sport, protagonismo giovanile”²⁶.

Una tale attenzione, in particolare (anche se certo non solo) entro i contesti ad alta complessità socioculturale, appare oggi uno dei passi importanti affinché i luoghi del gioco e dello sport possano contribuire a far sì che bambini/e e giovani, i cui percorsi sono caratterizzati da una grande diversità di intersezioni, possano avere l’opportunità di veder maturare a pieno le proprie potenzialità. Essi appaiono, in questo senso come uno dei significativi banchi di prova di una società che punti ad essere davvero, nei fatti, sempre più equa ed inclusiva.

24 Cfr. MIUR, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, gennaio 2018, disponibile all’indirizzo: <https://www.miur.gov.it/documents/2018/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0>.

25 Ivi, p. 49.

26 Ivi, p. 50.