

## Per un'analisi del dispositivo strutturale dell'educazione sportiva<sup>1</sup>

Alessandro Ferrante<sup>2</sup>/ Daniele Sartori<sup>3</sup>

Dottorato in Scienze della Formazione e della Comunicazione  
Università degli Studi di Milano-Bicocca

### Abstract

*The paper theoretically describes the 'structural dispositif' that makes education and sports education possible and argues that an expert use of the 'structural dispositif' by educators could help the harmonious development of adolescents. The first part of the article focuses on Riccardo Massa's work and his contribution to the Italian pedagogical debate: his concepts of 'education as a dispositif' and 'structural dispositif' are analyzed, showing their connections with the Foucauldian dispositif. In the second and third part of the article sport education is examined on the bases of these theoretical categories and its specificities are highlighted.*

### Riccardo Massa e l'educazione come dispositivo

La produzione teorica foucaultiana è stata variamente ed ampiamente utilizzata nel dibattito e nella ricerca educativa<sup>4</sup>. Anche grazie all'opera del filosofo francese – ed in particolare alla sua brillante disamina della produzione<sup>5</sup> e del governo del soggetto nel Moderno – la pedagogia italiana ha potuto «ricomprendere meglio – più *en profondeur* – le sue pratiche e le sue critiche»<sup>6</sup> in quanto sapere-potere.

Foucault può essere a pieno titolo considerato:

---

<sup>1</sup> Lo scopo dell'articolo è individuare e descrivere a livello teorico il 'dispositivo strutturale' sotteso all'educazione sportiva, nell'ipotesi che un suo utilizzo accorto e pedagogicamente fondato possa favorire lo sviluppo armonico della persona durante l'adolescenza. La prima parte del lavoro sarà dedicata alla problematizzazione del concetto di educazione al fine di gettare le basi per una successiva disamina dell'esperienza sportiva. Si introdurrà la nozione foucaultiana di dispositivo, individuandone le ricadute in campo educativo attraverso l'opera di Riccardo Massa. Proprio ripercorrendo la produzione teorica di Massa sarà possibile delineare due delle dimensioni portanti dell'esperienza educativa: quella finzionale e quella rituale. Si esaminerà poi più da vicino la relazione educatore/educando sulla base delle categorie concettuali sin qui illustrate. Nelle restanti due parti dell'articolo, in linea con l'approccio teorico precedentemente delineato, si analizzerà l'educazione sportiva extrascolastica mettendone in risalto specificità e valore formativo, in vista di una possibile cura dell'esperienza educativa stessa.

<sup>2</sup> L'autore ha curato i paragrafi: "Valore e specificità dell'educazione sportiva in adolescenza"; e "L'educazione sportiva in adolescenza: verso una cura dell'esperienza"

<sup>3</sup> L'autore ha curato il paragrafo: Riccardo Massa e l'educazione come dispositivo.

<sup>4</sup> D.W. Butin, *Putting Foucault to Work in Educational Research*. «Journal of Philosophy of Education», 40 (3), 2006, pp. 371-380.

A. Fejes, *What's the use of Foucault in research on lifelong learning and post-compulsory education? A review of four academic journals*. «Studies in the education of adults», 40 (1), 2008, pp. 7-23.

<sup>5</sup> Mantegazza parla a riguardo di antropogenesi. Si veda a proposito: R. Mantegazza, *La fine dell'educazione: un'utopia (anti) pedagogica*, Città Aperta, Troina (En), 2006.

<sup>6</sup> A. Mariani, *Foucault: per una genealogia dell'educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*, Liguori, Napoli 2000, p. 4.

il teorico delle pratiche specifiche che permettono la costituzione dei soggetti. Una costituzione che non è solo un effetto sociale, un effetto politico, un effetto di vicende socio-psico-ambientali, ma è l'effetto di tecnologie, di pratiche, di dispositivi specifici, di macchine pedagogiche e discorsive<sup>7</sup>.

Tra i pedagogisti che maggiormente si sono ispirati all'opera di Foucault, promuovendone una rielaborazione - ed in alcuni casi anche un superamento - in chiave pedagogica, un posto di rilievo occupa certamente Riccardo Massa.

Il cuore della produzione teorica di Riccardo Massa è senza dubbio rappresentato dall'efficace metafora dell'educazione come dispositivo. Grazie a questa felice intuizione Massa riesce infatti a restituire ed indagare la complessità dell'esperienza educativa rideclinando pedagogicamente il concetto foucaultiano di dispositivo.

Il termine dispositivo viene utilizzato da Michel Foucault per designare

un insieme decisamente eterogeneo che comporta discorsi, istituzioni, pianificazioni architettoniche, decisioni regolamentari, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali, filantropiche; in breve, il detto ma anche il non detto: sono questi gli elementi del dispositivo. Il dispositivo in sé è l'intreccio che si può stabilire tra questi elementi<sup>8</sup>.

Con 'dispositivo' Foucault indica dunque un insieme eterogeneo e complesso in cui elementi chiaramente esplicitati in formazioni discorsive - in saperi - si intrecciano con condizioni materiali e pratiche cui appartiene una dimensione implicita, latente - perché non detta, non tematizzata - che lo rendono solo parzialmente visibile e accessibile. Inoltre tra i costituenti del dispositivo è ravvisabile qualcosa «come un gioco»<sup>9</sup>, un legame di natura particolare, che concorre alla definizione del dispositivo stesso.

È proprio questa idea di dispositivo che Massa riprende da Foucault e teorizza per primo in pedagogia<sup>10</sup>, affermando che «l'educazione è un dispositivo. Essa consiste cioè in un insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento»<sup>11</sup>. Compito della pedagogia diviene quindi quello di studiare la struttura profonda di ogni accadere educativo, vale a dire l'insieme interagente e dinamico, socialmente e culturalmente connotato (benché dotato di una propria parziale autonomia e specificità rispetto al contesto storico in cui si colloca), di dimensioni materiali e simboliche, di ruoli, norme, regole, tecniche, metodi, procedure, motivazioni, interazioni, affetti, linguaggi, riti, che tanto negli aspetti intenzionali, progettuali, consci, manifesti, tanto in quelli inconsci, impliciti, non intenzionali, produce effetti di ordine formativo nel campo di forze in cui agisce e che esso stesso istituisce. Il dispositivo pedagogico è dunque l'insieme di tutte le dimensioni che nel loro intreccio concorrono a determinare concretamente l'educazione. In estrema sintesi, affermare che l'educazione è un dispositivo significa prima di tutto asserire che essa è resa possibile dal gioco reciproco su molteplici livelli dei suoi elementi costitutivi.

Al cuore dell'educazione, al suo livello più profondo, sta, secondo Massa, il 'dispositivo strutturale'. Più precisamente, la dimensione spaziale, quella temporale, quella corporale e quella simbolica formano il dispositivo strutturale che determina qualunque esperienza umana e dunque anche l'educazione nel suo accadere specifico. Ciò sta a

<sup>7</sup> A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando Editore, Roma 2008, p. 23.

<sup>8</sup> M. Foucault, *Dits et écrits (1954 - 1988)*, Gallimard, Paris 1994 ; tr. it. *Michel Foucault. Follia e psichiatria. Detti e scritti (1957-1984)*, Cortina, Milano 2005, p. 156.

<sup>9</sup> Ibidem.

<sup>10</sup> R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari 1997, p. 130.

<sup>11</sup> R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, UNICOLPI, Milano 1987, p. 17.

significare che ogni esperienza educativa dipende in ultima istanza dalla strutturazione di spazio, tempo, corpo e simbolo e dal rapporto che ognuna di queste dimensioni materiali intrattiene con le altre.

Quella che Massa definisce 'dimensione finzionale' distingue però l'educazione intenzionale da qualsiasi altra forma di esperienza ravvisabile nella vita quotidiana, sino a separarla dallo scorrere della vita diffusa:

l'educazione proviene dalla vita e ritorna ad essa, ma dopo essersene distaccata come per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita immediata e non per questo meno vitale, tale cioè da affondare in essa le sue radici nel contempo in cui tende pertanto a distanziarsene<sup>12</sup>.

L'educazione inaugura insomma una dimensione ontologica propria, che rende l'esperienza educativa reale ed al contempo accompagnata da un carattere di finzione e artificiosità.

Essa sembrerebbe infatti caratterizzarsi per l'assenza di quelle «urgenze normali e definitive»<sup>13</sup> proprie dei processi di sopravvivenza, connotandosi così come una sorta di 'palestra' in cui imparare a vivere; e tuttavia al suo interno non è meno vivida l'emozione della novità e della scoperta: l'educando vive autenticamente – fa appunto esperienza – del percorso che proprio per lui è stato preparato: può sperimentarsi e sbagliare, pagando però meno salato il suo errore<sup>14</sup>.

L'esperienza educativa garantisce quindi la permanenza in una sorta di 'zona neutra', in una condizione di margine che separa il soggetto dallo scorrere della vita quotidiana – con i suoi ritmi e le sue impellenze - consentendogli di giocarsi in un contesto protetto, in uno spazio potenziale<sup>15</sup>. L'educando si ritrova così sospeso tra due mondi: proviene dalla vita reale e ad essa ritornerà, cambiato dall'esperienza che ha attraversato e che un certo dispositivo – composto in ultima istanza da spazi, tempi, corpi e simboli - sorregge.

Come ogni zona di margine, anche l'educazione ha i suoi riti di passaggio<sup>16</sup>: riti preliminari, di separazione dalla vita diffusa; riti liminari, di attraversamento vero e proprio del margine; riti postliminari, di riagggregazione e ritorno al trascorrere del quotidiano. Tali riti segnano la soglia tra il mondo della vita e il mondo della formazione, una soglia che è compito dell'educatore marcare e preservare muovendo le dimensioni materiali dell'educazione per inaugurare quel campo di esperienza separato dalla vita diffusa – finzionale, non finto - che l'educazione è.

---

<sup>12</sup> Ivi, p. 21.

<sup>13</sup> P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma 1993.

<sup>14</sup> In educazione sembrerebbe dunque possibile una certa reversibilità, intesa come possibilità data all'educando di tornare sui propri passi per ricominciare o ritentare laddove si è arenato. Se da un lato non è certamente possibile cancellare il senso di frustrazione e l'emozione legata al fallimento, dall'altro l'errore e la sua correzione, assieme all'elaborazione dell'esperienza trascorsa – indipendentemente dall'esito più o meno felice – occupano un posto centrale all'interno dei percorsi di apprendimento.

<sup>15</sup> Lo spazio potenziale winnicottiano ha la peculiarità di offrire a chi vi è inserito un ambiente di sostegno affidabile, in cui possono trovare realizzazione le potenzialità dell'individuo. L'educazione diviene spazio potenziale proprio in quanto regione distinta dal mondo della vita. Per approfondimenti: P. Mottana, *Formazione e affetti*, cit.

<sup>16</sup> Per un approfondimento dei riti di passaggio: A. Van Genep, *Le rites de passage*, Nourry, Paris 1909; tr. it. *I riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino 1981. Per una trattazione dei riti di passaggio in chiave pedagogica: J. Orsenigo, *Schegge di pedagogia generale. Introduzione al mondo della formazione*, UNICOLPI, Milano 2006.

Palmieri e Prada<sup>17</sup> contribuiscono ad esaminare più da vicino le ricadute operative di quanto sin qui discusso. L'accadere educativo ha generalmente a che fare con una forma e un funzionamento istituzionalmente e quindi organizzativamente disposti. Qualsiasi istituzione educativa riceve il proprio mandato dal tessuto sociale all'interno del quale è calata e, dopo essersi dotata di obiettivi sulla base di questo, si adopera per garantirne il raggiungimento mediante l'organizzazione di contesti e condizioni che, appunto perché organizzati e dunque sottoposti a un controllo disciplinato, dovrebbero esitare in effetti di apprendimento, formazione, educazione.

L'educatore si muove precisamente all'interno di questo scenario, in cui è all'opera una vasta rete di saperi-poteri, di discorsi, che ne condizionano e limitano pesantemente le possibilità d'azione e che influiscono notevolmente sul suo mandato. A questo si aggiunga che l'educatore stesso è portatore di dimensioni affettive, concrezioni di significati, contesti e soprattutto strategie codificati, gli stessi che ha incontrato nella sua carriera da educando. La sua capacità progettuale ne risente moltissimo: queste sono le materie prime che ha avuto modo di conoscere in passato ed ora, da educatore, le utilizzerà come tali nel momento in cui sia chiamato a generare degli interventi: «È come se questo materiale si depositasse dalla pratiche educative sugli educandi; diventati educatori a loro volta, questi utilizzeranno il medesimo materiale di scena»<sup>18</sup>.

L'educatore, dunque, è da un lato imbrigliato in una certa disposizione organizzativa di spazi, tempi, corpi, simboli dettata dall'organizzazione in cui si trova ad essere inserito; dall'altro le sue capacità di manovra all'interno del dispositivo istituzionale sono ulteriormente limitate dalla sua esperienza passata: l'educatore tenderà più o meno consapevolmente a muovere spazi, tempi, corpi e simboli secondo quanto ha già visto fare nel suo passato da educando. La Clinica della Formazione<sup>19</sup> di Riccardo Massa aiuta proprio a riconoscere i modelli e gli stili educativi di cui siamo portatori per poterli agire con maggiore consapevolezza. In essi abbiamo transitato in passato - da educandi - ed essi riproponiamo ora, nel presente - da educatori. Riassumendo, potremmo dunque affermare che l'educatore si muove in un dispositivo istituzionale che, data la sua complessità, può conoscere solo in parte; dispositivo che lo vincola nel suo agire.

L'educatore, quindi, da un lato ha necessità di riconoscere i vincoli del dispositivo istituzionale nel quale si trova ad operare per comprendere in che misura sia possibile smarcarsi da essi o utilizzarli a proprio vantaggio<sup>20</sup>, dall'altro può agire consapevolmente il proprio ruolo solo 'slatentizzando'<sup>21</sup> gli stili educativi di cui è portatore.

Con i materiali che ha a disposizione - spazi, tempi, corpi, simboli, rituali - entro i vincoli a lui dettati dal dispositivo organizzativo di cui fa parte e secondo quelle modalità che egli ha appreso in passato transitando a sua volta in dispositivi educativi, l'educatore apparecchia scene educative, campi di esperienza; volendo utilizzare una metafora

---

<sup>17</sup> C. Palmieri, G. Prada, *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, MIMESIS, Milano 2008.

<sup>18</sup> Ivi, p. 201.

<sup>19</sup> Per approfondimenti: R. Massa, *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano 1992.

<sup>20</sup> Il riferimento è qui al rapporto soggetto-dispositivo così come teorizzato da De Certeau, i particolare ai concetti di strategia e tattica. Per approfondimenti: M. De Certeau, *L'invention du quotidien*, Gallimard, Paris 1990; tr. it. *L'invenzione del quotidiano*, Lavoro, Roma 2010.

<sup>21</sup> L'uso di questo termine rimanda al concetto di latenza, così come definito nell'ambito della Clinica della Formazione. Con esso si intende la possibilità di esplorare le 'zone d'ombra' della formazione, al fine di acquisire maggiore consapevolezza dei vissuti non coscienti e non intenzionali che animano il quotidiano agire educativo. Per un approfondimento del concetto di latenza secondo il paradigma clinico: R. Massa, *La clinica della formazione*, cit.

teatrale<sup>22</sup>, potremmo dire che gli snodi fondamentali dell'esperienza che l'educatore progetta e che va a proporre sono come oggetti di scena su di un palco: una volta che sono stati posizionati, gli attori – gli educandi e l'educatore stesso – dovranno farci i conti. Il passaggio dalla progettazione all'esperienza vera e propria riserva però sempre delle sorprese - lo spettacolo rivela sempre qualche imprevisto; non è infatti detto che le attività preparate si rivelino efficaci alla prova dei fatti: l'educando potrebbe rifiutarsi di prendervi parte attiva, non riconoscendo l'attività come significativa per lui; ancora, quanto apparecchiato potrebbe fallire nel tentativo di far mettere in gioco davvero l'educando, che si muoverà dunque semplicemente entro schemi da lui precedentemente appresi<sup>23</sup>.

Da quanto detto sin qui si evince come l'educazione consti di un delicato gioco di inserimento del soggetto in una struttura e di resistenze da parte di quest'ultimo ad essa. L'educatore interviene sul soggetto tramite la scena educativa che apparecchia secondo una strategia ed in vista di un obiettivo preciso, disponendo gli spazi, i tempi, i corpi, i simboli, i rituali - in una parola, i costitutivi materiali dell'esperienza educativa<sup>24</sup>. L'educando si muoverà in modo imprevedibile entro i vincoli di scena che si sono definiti con e per lui, aggiungendo ulteriore complessità ad un fenomeno già di per sé molto complesso come l'educazione.

In quest'ottica il progetto è come una partitura: non si può progettare senza tenere presente l'educando che calcherà il palco per lui preparato e vivificherà il nostro testo, adattandolo a sé e recitandolo in modo del tutto personale e dunque imprevedibile.

Si diventa dunque soggetti transitando per un dispositivo che – proprio in quanto assoggetta – offre la possibilità di attraversare un campo di esperienza unico, perché finzionale, all'interno del quale è possibile sperimentarsi e muoversi entro gli schemi culturali vigenti, adeguandoli a sé.

In un dispositivo siffatto l'educando ha la possibilità - mai garantita, neanche con la miglior progettazione – di giungere «ad un affrancamento nei confronti della cultura vigente, la quale potrà essere opportunamente indagata, assunta e infine reinterpreta, fino a giungere all'innovazione»<sup>25</sup>.

In chiusura, ci sembra questa una prospettiva di cura autentica<sup>26</sup>. L'educatore infatti non si sostituisce all'educando, ma attrezza spazi protetti affinché questi possa sperimentarsi e rielaborare da sé l'esperienza fatta.

Resta ora da comprendere come l'apparato concettuale sin qui delineato possa gettare luce sull'educazione sportiva.

## Valore e specificità dell'educazione sportiva in adolescenza

Nella società contemporanea lo sport si distingue come una delle pratiche maggiormente diffuse e significative di educazione extrascolastica, capace di coinvolgere i

<sup>22</sup> Ci riferiamo qui alla metafora teatrale dell'educazione di Massa. Per approfondimenti: F. Antonacci, F. Cappa (ed.), *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, Franco Angeli, Milano 2001.

<sup>23</sup> L'importanza dell'esperienza educativa come rottura si rivela qui in tutta la sua portata se accettiamo, con Bertolini, che, lo scopo dell'educazione sia quello di ampliare la visione del mondo dell'educando. Per approfondimenti: P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

<sup>24</sup> È qui in gioco la pervasività del potere foucaultiano che, lo ricordiamo, si esercita sui corpi e li disciplina attraverso tecniche minute di cui la pedagogia costituisce un vero e proprio arsenale. Ci si sta evidentemente allontanando da quelle concezioni che dipingono l'educazione come un fatto di relazione. La relazione è sì importante, ma è il dispositivo che la condiziona e che la sorregge a renderla in ultima analisi educativa.

<sup>25</sup> C. Palmieri, G. Prada, *Non di sola relazione*, cit., p. 191.

<sup>26</sup> Per approfondimenti circa il concetto di cura autentica ed i suoi risvolti educativi: C. Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Franco Angeli, Milano 2000.

giovani e le loro famiglie, mobilitandone energie e passioni<sup>27</sup>. Accanto allo sport professionista celebrato dai media, reso spettacolo di massa, esistono pratiche sportive minute, ordinarie, la cui presenza capillare rappresenta un'importante risorsa territoriale, una preziosa occasione di socializzazione, di intrattenimento e di svago, ma anche e forse soprattutto educativa. Questi «microcosmi»<sup>28</sup> possono infatti offrire una risposta ai bisogni profondi dei soggetti in età di sviluppo. La nostra ipotesi è che il dispositivo educativo, così come è stato precedentemente delineato, agisca anche nello sport e possa essere considerato un «elaboratore pedagogico dell'adolescenza»<sup>29</sup>, un sistema cioè in grado di favorire nei soggetti un'esplorazione del proprio sé che potrebbe sfociare in una maturazione personale e sociale, purché le organizzazioni sportive assumano intenzionalmente e con coerenza la propria funzione formativa, la quale va comunque sostenuta da specifiche competenze pedagogiche.

Ancora oggi l'adolescenza, nonostante oscilli tra dissolvimento e dilatazione, perlomeno nella società occidentale, può essere descritta e pensata come un'età liminare e potenziale, utopica, una «terra di mezzo»<sup>30</sup> tra infanzia e adultità per utilizzare la metafora letteraria che Mantegazza e Barone riprendono da Tolkien, un'età investita da profondi cambiamenti, che coinvolgono gli individui nella loro interezza, rappresentando il luogo privilegiato per la scoperta e la costruzione dell'identità personale. Se il compito evolutivo dei ragazzi e delle ragazze consiste nel distanziarsi dall'infanzia per accedere gradualmente al mondo adulto, risulta allora fondamentale offrire loro dei contesti strutturati in modo da originare occasioni di sostegno e di rielaborazione rispetto a questo delicato passaggio esistenziale. A tal proposito, Stefania Ulivieri Stiozzi sottolinea che lo sport «permette di prefigurare, attraverso un rapporto fisico di grande intimità tra sé e sé, i contorni del futuro, di assaggiarne i sapori e di fantasticarne le forme»<sup>31</sup>; esso può dunque essere considerato un elaboratore pedagogico della crescita, utile per consentire agli adolescenti di fare esperienza di sé, soprattutto del proprio sé corporeo. Lo sport «permette di farsi nascere al mondo attraverso un'opera di vera e propria gestazione e cura del proprio sé corporeo»<sup>32</sup>.

La pratica sportiva pone al centro il corpo: non un corpo assimilabile a una cosa, ad un oggetto, ma un corpo segnato dal tempo, vissuto, soggettivato, che nelle sue

---

<sup>27</sup> L'educazione sportiva extrascolastica rivolta a bambini e adolescenti di entrambi i sessi con una funzione ludico-ricreativa e non solo salutistica e disciplinante, si è affermata nella società civile italiana durante il secondo dopoguerra. Per una trattazione più approfondita dell'evoluzione inerente l'educazione del corpo anche in relazione alle pratiche sportive, rimandiamo a D. Sarsini, *Il corpo in occidente. Pratiche pedagogiche*, Carocci, Roma 2003.

<sup>28</sup> G. Navarini (ed.), *Microcosmi sportivi. Una ricerca sulle organizzazioni sportive e sulle storie di vita dei giovani a Milano*, Unicopli, Milano 2002. L'espressione 'microcosmi', mutuata da Navarini, si riferisce alle diverse associazioni sportive presenti sul territorio e indica dal punto di vista sociologico e pedagogico come le pratiche che le organizzazioni istituiscono e promuovono, la loro fenomenologia, i significati che assumono per le organizzazioni stesse e per i loro utenti abbiano uno specifico valore formativo e sociale, in quanto si costituiscono come esperienze peculiari, dotate di una propria struttura, parzialmente separate dal fluire della vita quotidiana, luoghi potenzialmente in grado di favorire una sperimentazione identitaria dei giovani in contesti protetti.

<sup>29</sup> P. Barone, R. Mantegazza, *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Unicopli, Milano 1999.

Barone e Mantegazza descrivono diversi elaboratori pedagogici, tra cui lo sport e il gioco di ruolo. In questo contributo faremo riferimento in particolare al discorso sullo sport, presentato nel terzo capitolo, *Lo sport come elaboratore della crescita*, scritto da R. Mantegazza. Segnaliamo inoltre sullo stesso tema: R. Mantegazza, *Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*, Unicopli, Milano 1999.

<sup>30</sup> P. Barone, R. Mantegazza, *La terra di mezzo*, cit.

<sup>31</sup> S. Ulivieri Stiozzi, *Fare corpo: dimensione corporea e differenze di genere*, in: G. Navarini (ed.), *Microcosmi sportivi*, cit., p. 261.

<sup>32</sup> Ivi, p. 263.

dimensioni plastiche e atletiche, materiali ed emotive, reali e fantasticate, intime e relazionali, offre un ancoraggio per modellare l'identità in divenire dell'adolescente, favorendo lo sviluppo integrale della sua personalità. L'attività sportiva forma e trasforma il corpo, libera energie profonde, aiuta il soggetto a sperimentare le proprie capacità e acquisirne di nuove, nonché a scoprire, riconoscere, nominare i propri limiti, che nell'ambito sportivo significa prima di tutto porsi nella disposizione mentale di giocare dialetticamente tra l'accettazione dei vincoli e la costante tensione al loro superamento. Il giovane, sforzando l'organismo durante gli allenamenti o in partita si mette alla prova, sente il proprio corpo, ne percepisce i confini, avverte fisicamente i propri limiti, si trova obbligato a moderare il senso di onnipotenza tipico di quest'età e a misurarsi con gli inevitabili fallimenti e le sconfitte.

Grazie a una padronanza seppur parziale del proprio corpo e della gestualità tecnica e atletica connessa alla disciplina praticata, il giovane può realizzare una prestazione in cui 'ne va di se stesso', nel senso che si trova nella condizione di esprimersi sfruttando la complessa articolazione tra il corpo, il gesto tecnico e lo strumento, anche nell'ottica di costruire nel tempo un proprio stile personale di gioco. Ciò significa, in esplicita contrapposizione alla tendenza attuale che vorrebbe ridurre la prestazione sportiva ad un insieme di fattori meramente tecnici, programmabili, calcolabili, che nell'educazione sportiva dei giovani la precisione tecnica e la prestanza atletica vanno poste al servizio dell'opportunità del singolo di esprimersi. Si tratta pertanto di aiutare i ragazzi a trasformare i propri vincoli individuali fisici e tecnici e i vincoli del mondo esterno in un campo di possibilità cui attingere per realizzare l'esperienza di una prestazione soggettiva, da vivere con pienezza nell'istante e durante il fluire del gioco, ma in cui retrospettivamente poter riconoscere il segno discreto della propria originaria unicità, cercando nel caso degli sport di squadra un equilibrio armonico con il gruppo. In questi termini lo sport può svolgere in parte un ruolo emancipante nelle biografie corporee dei giovani, insegnando inoltre ad essi l'importanza di considerare il limite come la condizione stessa dell'emersione della soggettività

L'orizzonte dello strumento (la palla; il giavellotto; lo stesso corpo dell'atleta) entra qui a far parte di un progetto di emancipazione parziale dell'uomo e della donna dai vincoli provvisti dal mondo esterno (la forza di gravità, la resistenza dell'aria alla velocità, la pesantezza); l'articolazione corpo-gesto-strumento deve essere pensata proprio sulla base di questo messaggio educativo: non ci si libera nonostante lo strumento, nonostante i vincoli del mondo, ma attraverso di essi, utilizzandoli e superandoli in una sintesi feconda al centro della quale sta il proprio corpo con le sue capacità (e, inutile ricordarlo, i suoi vincoli)<sup>33</sup>.

Risulta chiaro da quanto affermato che il valore dello sport rivolto ai giovani non consiste unicamente nel suo darsi come istanza di prevenzione rispetto a eventuali forme di disagio e malattie o a rischi di obesità, né tantomeno come mero disciplinamento del corpo finalizzato a forgiare il carattere del futuro padre, cittadino e soldato o della futura donna, moglie e madre come è stato considerato durante la modernità<sup>34</sup>. La salute, l'igiene, la disciplina, la forza, sono solamente alcuni dei possibili esiti della pratica sportiva, la quale tuttavia eccede queste dimensioni. Lo sport infatti facilita l'aggregazione tra pari, concede agli adolescenti la possibilità di instaurare un rapporto significativo di natura extrafamiliare ed extrascolastica con figure adulte di riferimento, gli allenatori e le allenatrici, riconosciute come autorevoli dai ragazzi<sup>35</sup>, permette di apprendere delle norme di condotta in un contesto organizzativo territoriale, favorisce la socializzazione, crea

<sup>33</sup> P. Barone, R. Mantegazza, *La terra di mezzo*, cit., p. 76.

<sup>34</sup> D. Sarsini, *Il corpo in occidente*, cit.

<sup>35</sup> G. Navarini (ed), *Microcosmi sportivi*, cit.

appartenenze (ad esempio ai 'colori' della maglia) e solidarietà, nel medesimo tempo legittima l'agonismo e il conflitto, lo sfogo e l'esplicitazione di emozioni solitamente censurate nel quotidiano perché ritenute socialmente sconvenienti, quali rabbia, frustrazione, ansia, paura, articolandole in un contesto strutturato che potrebbe e dovrebbe essere in grado di rassicurare il giovane contenendo e orientando l'espressione delle sue pulsioni e dei suoi affetti. Inoltre lo sport consente all'adolescente di esibirsi di fronte ad un pubblico, di 'mettersi in scena' attraverso una prestazione svincolata da logiche produttive o di consumo. In questo senso, lo sport giovanile rappresenta uno dei pochi ambiti sociali che sono ancora oggi fondati sulla gratuità, in quanto possiede un carattere ludico e simbolico, capace di liberare energie vitali e di sollecitare una presa di coscienza di sé, della propria corporeità.

In sintesi, lo sport organizzato «costituisce realmente una "palestra" di vita, un luogo morale, dotato di potenzialità formative ed educative straordinarie, in cui il giovane sperimenta se stesso e la sua carriera biografica, misurandosi con la socialità e le relazioni instaurate tra i compagni e con l'organizzazione»<sup>36</sup>.

Attraverso queste considerazioni non si intende restituire un'immagine edulcorata e idealizzata dello sport giovanile. Non vi è alcun dubbio che esso si istituisca anche attraverso l'esercizio di un potere e che questo spesso si traduca in istanza disciplinare e normativa, forma più o meno raffinata di condizionamento e controllo del comportamento giovanile. Dietro ogni pratica sociale, quindi anche sportiva, agisce a diversi livelli un progetto antropologico latente e non intenzionale, che preme affinché si costituisca un certo modello di soggetto, che condensa le rappresentazioni di uomini e di donne depositate informalmente dall'immaginario sociale e mediatico nei diversi contesti istituzionali e organizzativi. Educare del resto significa adoperarsi tra assoggettamento e soggettivazione, dipendenza e libertà, vincolo e possibilità.

Si tratta qui di mostrare la possibile valenza formativa dello sport, di rimarcare il carattere finzionale, creativo, trasformativo, ipotizzando che possa svolgere una funzione emancipante, di elaborazione della crescita nella fase adolescenziale, senza con questo volerlo sottrarre alle dinamiche sociali e culturali più ampie in cui è necessariamente implicato. Al contempo si intende sostenere che, attivando specifiche competenze di ordine pedagogico in chi ha il compito e la responsabilità di gestire l'educazione sportiva rivolta ai giovani, sia possibile progettare e predisporre le condizioni affinché l'attività sportiva possa rappresentare un'esperienza significativa per i ragazzi e le ragazze che la attraversano, che consenta di ampliare e migliorare la qualità della vita e il loro orizzonte di senso.

A tal fine, coerentemente col modello pedagogico da noi proposto in questa sede, si opererà sulla scia della riflessione di Raffaele Mantegazza<sup>37</sup> una sintetica analisi volta a ricostruire alcuni dei diversi elementi e delle relazioni che intercorrono tra essi che fattualmente contribuiscono a generare effetti formativi nelle pratiche sportive, in modo da individuare il particolare dispositivo che agisce in esse. Se da un lato infatti lo sport, operando sul corpo dell'individuo, finisce al di là di qualsiasi intenzione per plasmarlo, producendo nella sua positività<sup>38</sup> degli apprendimenti, o quantomeno una modificazione del comportamento e del fisico, dall'altro occorre innescare una specifica e consapevole attenzione pedagogica per poter istituire e governare l'esperienza educativa interna all'attività sportiva, acquisendo dimestichezza nel maneggiare la struttura e le procedure

<sup>36</sup> Ivi, p. 41.

<sup>37</sup> P. Barone, R. Mantegazza, *La terra di mezzo*, cit.; R. Mantegazza, *Con la maglia numero sette*, cit.

<sup>38</sup> La nozione di 'positività' va intesa foucaultianamente come ciò che di fatto produce effetti nel campo di esperienza in cui si manifesta. Essa rimanda pertanto a un'accezione produttiva del potere, che connota quasi interamente il pensiero filosofico e politico di Michel Foucault.



che nella loro irriducibile complessità determinano materialmente la trama dell'evento sportivo.

Ogni contesto organizzativo in cui si fa e si insegna un certo tipo di sport, che sia individuale o di squadra, per funzionare deve far proprie e trasmettere ai giocatori le regole e le logiche sottese al tipo di disciplina praticata, traducendole durante gli allenamenti e le partite in realtà vissute, le quali acquisiscono senso e spessore alla luce di linguaggi, rappresentazioni, riti, miti, simboli, disposizioni materiali, gestualità concrete che innervano l'esperienza di ciascun partecipante all'interno del sistema in cui è inserito

E proprio a proposito dell'attività sportiva è allora possibile leggere nell'articolazione tra spazi, tempi, corpi, rituali la dimensione formativa dello sport medesimo, che nel momento della partita raggiunge la massima incidenza e leggibilità; lo spazio e il tempo della partita, i rituali cui essa dà luogo, la specifica declinazione cui essa sottopone i corpi possono essere letti nel loro complesso come *unità strutturale*, come un *dispositivo di elaborazione della crescita*: un dispositivo materiale, simbolico, corporeo, ludico, inconscio che permette al ragazzo e alla ragazza di attraversare *un setting* esperienziale che declini in senso specificamente educativo i vissuti di ansia, paura, speranza, i bisogni di conflitto, confronto, messa alla prova di sé, ridefinizione del proprio schema corporeo che sono specifici dei soggetti in età evolutiva<sup>39</sup>.

L'attività sportiva riesce ad essere veramente incisiva dal punto di vista formativo soprattutto quando si distanzia dal mondo quotidiano, familiare dei soggetti, istituendosi come 'realtà altra', parentesi spaziotemporale che interrompe il semplice fluire della vita, per allestire un setting artificiale, finzionale, rituale, iniziatico che generi un'esperienza laicamente sacra, qualitativamente differente da quella ordinaria, tanto sul piano cognitivo quanto in particolare su quello emotivo. L'educazione sportiva deve cercare di mobilitare risorse psichiche e corporee, suscitare affetti, motivazione, coinvolgimento, interesse, desiderio, accendere passioni, scardinare talvolta freni inibitori o viceversa dar forma e contenimento a vissuti disordinati e confusivi. Deve cioè facilitare un'emersione emotiva e un suo attraversamento ludico, simbolico e corporeo da parte del giovane. Solo in questo modo l'educazione sportiva può accedere e attingere alla parte vitale dei ragazzi, costituendo un'occasione preziosa di crescita. Ciò diviene possibile a patto che i partecipanti conoscano e rispettino le regole del gioco<sup>40</sup>, accettando di calarsi in un ruolo, quello di giocatore, che implica la sospensione temporanea del proprio sé abituale per lasciare affiorare la disposizione soggettiva a interpretare una parte. In questi termini, l'atto di indossare una divisa prima della gara non risponde solo a criteri funzionali, ma è un gesto simbolico, poiché posiziona il soggetto in un ruolo<sup>41</sup>. La potenzialità educativa del dispositivo agente nello sport si situa pertanto primariamente nella possibilità di ridefinire a livello pragmatico l'identità degli oggetti e dei soggetti che entrano nel suo perimetro, nel 'cerchio magico' del campo. Come scrive Mantegazza, per giocare «occorre allora delimitare un campo: a livello mentale, significa avere ben chiaro che si sta facendo qualcosa per gioco, che si entra in un regime di realtà differente da quello consueto, con

<sup>39</sup> P. Barone, R. Mantegazza, *La terra di mezzo*, cit., p. 80.

<sup>40</sup> «Imparare le regole del gioco significa imparare che ogni struttura sociale ha delle norme immanenti che devono funzionare per la salvaguardia della struttura». Ivi, p. 83.

<sup>41</sup> Indossare una divisa, quindi cambiarsi, denudarsi e rivestirsi, fa parte del rito sportivo e assume un valore iniziatico. Del resto, lo spogliatoio, luogo ricco di relazioni, in cui spesso i ragazzi e le ragazze imparano a vincere in parte il pudore di esporre per le prime volte nella loro vita il proprio corpo nudo di fronte allo sguardo degli altri, rappresenta anche uno spazio transizionale, liminare, che aiuta a elaborare il distacco dal mondo ordinario per favorire il passaggio e l'ingresso nel mondo sportivo. Per un approfondimento del tema cfr. R. Mantegazza, *Con la maglia numero sette*, cit., e P. Barone, R. Mantegazza, *La terra di mezzo*, cit.

proprie norme e propri codici; per questo le soglie e gli ingressi al campo sono simbolicamente caricati di forte valenza educativa»<sup>42</sup>.

Proprio a partire dalla possibilità di alterare il significato conferito agli oggetti e ai soggetti che si addentrano nel processo ludico e finzionale dello sport, quindi dall'opportunità di un utilizzo alternativo del corpo e delle cose e dalla peculiare emotività suscitata dal rito della gara, in cui precipita la tensione agonistica dei soggetti, l'evento sportivo può assurgere pienamente a sistema motivazionale adatto a convogliare le energie dei giovani, trasformando un'esperienza di mero svago e intrattenimento in un'occasione di apprendimento e sperimentazione di sé. Compito dell'allenatore sarà allora quello di tracciare simbolicamente un perimetro, definire dei contorni, separare il 'dentro' dal 'fuori' ancorandosi alla materialità delle linee concrete che già esistono ai bordi dei campi e sono previste dal gioco, presidiare le aperture e le chiusure degli allenamenti e delle partite marcando ritualmente seppure con piccoli gesti lo spazio 'sacro' dell'evento sportivo, aiutando così anche i ragazzi a riconoscere e rispettare la differenza tra il mondo della formazione e quello della vita.

Ogni disciplina sportiva contempla una certa suddivisione e configurazione degli spazi e delle loro possibilità d'uso, una congiunzione dei corpi e dei movimenti, di ciò che si può o non si può fare col proprio e l'altrui corpo e con gli oggetti che eventualmente entrano a far parte del gioco, una determinata scansione dei tempi, un sistema di premi e punizioni, eccetera. È evidente che l'articolazione complessiva del dispositivo (spazi, tempi, corpi, linguaggi, simboli, regole) varia da gioco a gioco, che ricostruire il complesso di elementi agente in un incontro di tennis non è lo stesso che concentrarsi su una partita di pallacanestro, tuttavia i nodi strutturali a livello formale sono i medesimi. Si tratterà infatti pur sempre, dal punto di vista pedagogico, di considerare nel loro insieme le prescrizioni e i divieti, le motivazioni dei partecipanti e gli affetti impegnati, le procedure tecniche, le strategie, le dimensioni interconnesse dei corpi, dei tempi e degli spazi, i sistemi simbolici, il gergo proprio della disciplina, i rapporti con l'allenatore, quelli tra singolo e gruppo e tra compagni e avversari, i ruoli dei giocatori in campo, 'il clima' dello spogliatoio. Esiste una sorta di sostrato comune, di struttura ricorrente, che costituisce la specificità dell'educazione in quanto tale e della pratica sportiva in particolare, la quale va maneggiata con cautela.

### **L'educazione sportiva in adolescenza: verso una cura dell'esperienza**

Da quanto esposto, si può intuire come risulti insufficiente possedere unicamente la pur necessaria competenza metodologica per adattare strategie di allenamento, tattiche, modelli educativi al singolo contesto e all'unicità delle persone concrete che si hanno di fronte in quanto organizzatori di eventi sportivi o allenatori. Bisognerà infatti aver cura di volta in volta non solo delle relazioni intersoggettive, ma anche dei dettagli che appaiono insignificanti, dai posti occupati negli spogliatoi (in quanto possibili indicatori delle gerarchie e delle tendenze del gruppo) alle modalità di ingresso in campo (magari 'inventando' insieme ai ragazzi un gesto comune da eseguire coralmemente in questo momento). In sostanza, si tratta di avere autenticamente cura dell'esperienza formativa nel suo complesso, nelle sue dimensioni materiali e immateriali<sup>43</sup>, di imparare ad abitare consapevolmente il dispositivo pedagogico sotteso alla pratica sportiva, al fine di farne fruttare il potenziale educativo, ossia generativo ed elaborativo.

Proprio a partire dalla costitutiva separatezza dalla loro abituale quotidianità, durante l'attività sportiva i ragazzi si confrontano con dei codici normativi da cui

<sup>42</sup> P. Barone, R. Mantegazza, *La terra di mezzo*, cit., p. 82.

<sup>43</sup> C. Palmieri, *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*, FrancoAngeli, Milano 2011.

discendono sanzioni che tuttavia si esauriscono nella pratica stessa senza lasciare strascichi profondi e irreparabili nella vita, si relazionano con gli altri, compagni, avversari e allenatori, misurandosi con le altrui e le proprie aspettative, avvertono i propri limiti corporei e tendono a superarli attraverso l'allenamento ma con la certezza di non essere invincibili e che per ottenere risultati di un qualche rilievo è anche necessario soffrire e sacrificarsi, alternano esaltazione e delusione, incrociano attivamente le dimensioni del desiderio, ma anche della paura, della ferita provocata da uno sbaglio o un fallimento, della rabbia, della gratitudine, si incontrano e scontrano con i molti inizi e le molte fini interne alla strutturazione del dispositivo, riscoprendo ogni volta la magia di riprendere da 'zero a zero', apprendono delle competenze cognitive, fisiche, tecniche e tattiche che permettono loro di esercitare una padronanza su una porzione di realtà. In estrema sintesi, l'attività sportiva pone le condizioni affinché i giovani possano fare esperienza di sé in un contesto protetto, che diviene in tal senso una sorta di 'palestra' di vita pedagogicamente determinata.

Tuttavia, perché vi sia un effettivo apprendimento spendibile poi nella vita, non è sufficiente che i ragazzi si esprimano acquisendo al contempo delle competenze, né che vivano delle esperienze, per quanto significative, ma occorre che tali esperienze trovino uno spazio e un tempo per essere rielaborate, o quantomeno problematizzate e rilette criticamente<sup>44</sup>. Da qui si evince la centralità e l'importanza educativa della figura dell'allenatore. Questi non solo è un adulto di riferimento, con responsabilità di tutela dell'incolumità fisica e psichica dei ragazzi e delle ragazze, di gestione del gruppo e dei singoli dal punto di vista disciplinare e relazionale, cui è affidato l'obiettivo di insegnare determinate regole di gioco, tecniche, valutare le prestazioni, assegnare un certo ruolo ai ragazzi in base alle loro attitudini, eccetera, ma dovrebbe anche svolgere, nella prospettiva teorica in cui ci poniamo, una specifica funzione pedagogica, vale a dire quella di presidiare la finzionalità del dispositivo creando le condizioni affinché ciascun ragazzo possa mettersi alla prova e conoscersi un po' meglio, ridefinendo la propria identità. L'allenatore ha un compito di regia<sup>45</sup>: in quanto custode del processo formativo deve allestire delle scene educative, non solamente delle sedute tecnico-tattiche. Si tratta di rendere la pratica sportiva intenzionalmente educativa, andando al di là delle consuete accezioni di senso comune, che riducono l'aspetto educativo dello sport unicamente alla dinamica di insegnamento-apprendimento di tecniche di gioco o al potenziamento fisico dell'atleta.

Dalle interviste in profondità fatte ai ragazzi nell'ambito dell'indagine empirica condotta da Navarini e altri ricercatori, emerge un profilo di allenatore che si connota come figura di riferimento per i giovani principalmente quando «non si occupa solo di aspetti tecnici ma anche delle relazioni interpersonali; assume un ruolo di mediazione tra le famiglie e i giovani; parla con i ragazzi, sia al singolo che al collettivo»<sup>46</sup>. Dialogo, ascolto, sostegno dentro e fuori dal campo, capacità di gestione del gruppo, attenzione ai dettagli, creatività progettuale nell'allestire scene educative, rappresentano dunque alcune delle competenze pedagogiche che un allenatore dovrebbe possedere e impiegare per fare di un'esperienza ludica come lo sport un'occasione realmente formativa, che consenta ai ragazzi un'elaborazione della propria condizione adolescenziale.

<sup>44</sup> R. Massa, *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*, «Animazione Sociale», n.2, Febbraio, 2000, pp. 60-66.

<sup>45</sup> Il riferimento è ancora una volta alla metafora teatrale impiegata da Massa per sottolineare l'analogia del teatro con l'esperienza formativa: F. Antonacci e F. Cappa (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione*, cit. Sulla funzione di regia come compito dell'educatore cfr. C. Palmieri, G. Prada, *Non di sola relazione*, cit.

<sup>46</sup> G. Navarini (ed.), *Microcosmi sportivi*, cit., p. 308.

Concludiamo pertanto ribadendo l'esigenza di una specifica formazione pedagogica dei responsabili delle organizzazioni sportive giovanili, volta a far sì che sia realmente riconosciuto (e non solo dichiarato) il valore potenzialmente emancipante ed educativo dello sport, ancorando tale proposta ad una rinnovata intenzionalità progettuale che faccia leva non unicamente sulla dimensione tecnico-tattica e relazionale, ma anche sull'acquisizione e lo sviluppo di una metodologia educativa improntata alla strutturazione di percorsi che sappiano sfruttare la ricchezza e la complessità del dispositivo pedagogico sotteso alla pratica sportiva. Quest'attenzione pedagogica alle dimensioni materiali e immateriali dell'educazione sportiva, appare oggi tanto più essenziale anche al fine di salvaguardare le pratiche sportive nella loro specificità da scorribande neoliberiste che invadono il mondo sportivo giovanile con logiche ad esso estranee, che unite ai messaggi che quotidianamente diffondono a livello informale i diversi media -possedere un corpo perfetto, magro, attraente, prestante, sentirsi sempre 'in forma', farsi da sé attraverso una cura ossessiva ed estetizzante del corpo- rischiano di produrre degli slittamenti verso una spettacolarizzazione e una sorta di 'prestazionismo' precoce, che risultano incompatibili con uno sviluppo armonico e integrale della persona umana, che lo sport potrebbe contribuire a promuovere