

Abstract

Lo sport come la fiaba. Annotazioni pedagogiche sugli aspetti formativi dell'esperienza sportiva

Sport as a fairy tale. Pedagogical notes on the formative aspects of the sports experience

Andrea Spano

Assegnista di ricerca di Pedagogia Generale Università degli Studi di Cagliari
andrea.spano88@unica.it

In the pedagogical literature there are numerous elements that suggest there is a strong link between sports activity and human development.

If we take sport as a ludic phenomenon, in the sense attributed to play by scholars such as Huizinga and Caillois, we can recognize that it takes place elsewhere than in normal life, that is, in a place that is the matrix of the experimentation of self-alteration. In sport we encounter elsewhere in the playing field, on the racetrack, in the gym, in the street, which are characterized during sports practice by different and autonomous regulatory systems compared to those that regulate the functioning of daily life. This elsewhere energetically recalls the elsewhere we can find in the critical texts of children's literature, denoted by the suspension from reality, which is recognized as having a strong educational value, both for the protagonist and for the reader.

This article highlights the autobiographical component of sports practice, associating it with the metaphor of the journey present in children's literature. Because physical activity involves a journey. It can be long or short-term, cyclical (with a departure and a return) or continuous, when sport and playing become the existential modality of those who practice them. In the journey, protagonists of the stories as well as athletes experience a deviation from reality, from the functioning of life according to the social conventions established by and for those who are not within that form of experience.

Through the comparison with the formative process that takes place in the reader-narration relationship, we will try to reconstruct, regardless of the aspects inherent to physical development, the ways in which the experience of the player can transform the person who the player is.

Keywords: Sports, children's literature, travel, autobiography, personal development

Nella letteratura pedagogica sono numerosi gli elementi che suggeriscono vi sia un forte legame tra attività sportiva e formazione umana.

Se assumiamo lo sport come un fenomeno ludico, nel senso attribuito al gioco da studiosi come Huizinga e Caillois, possiamo intravedere in esso quello stare in una dimensione altra rispetto alla vita normale che è la matrice della sperimentazione dell'alterazione del sé. Nello sport incontriamo l'altrove nel campo, nella pista, nella palestra, nella strada, i quali vengono caratterizzati durante la pratica sportiva da sistemi regolativi diversi e autonomi rispetto a quanti normano il funzionamento della vita quotidiana. Questo altrove richiama energicamente quello rinvenibile nei testi critici della letteratura per l'infanzia, anch'essa denotata dalla sospensione dal reale, alla quale è riconosciuta una forte valenza formativa, sia per il protagonista sia per il lettore.

Questo articolo mette in rilievo la componente autobiografica della pratica sportiva, associando quest'ultima alla metafora del viaggio presente nella letteratura per l'infanzia. Perché l'attività fisica implica un viaggio. Esso può essere di lunga o di breve durata, ciclico (con una partenza e un ritorno) o continuo, quando lo sport e il giocare vanno a configurarsi come la modalità esistenziale di chi li pratica. Nel viaggio del protagonista di una storia o dello sportivo avviene uno scostamento dal reale, dall'ordinario, ovvero dal funzionamento della vita secondo le convenzioni sociali stabilite da chi e per chi non è dentro a quella forma di esperienza.

Attraverso la comparazione col processo formativo che avviene nel rapporto lettore-narrazione, cercheremo di ricostruire, prescindendo in questa sede dagli aspetti inerenti allo sviluppo fisico, le modalità con le quali l'esperienza del sé-giocatore può incidere sulla forma del sé-persona.

Parole chiave: Sport, letteratura per l'infanzia, viaggio, autobiografia, sviluppo personale

Citation: Spano A. (2025). Lo sport come la fiaba. Annotazioni pedagogiche sugli aspetti formativi dell'esperienza sportiva. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 198(1), 27-39.

Copyright: © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012025-03>



1. Introduzione

Il rapporto tra sport e educazione è ampiamente trattato nella letteratura delle scienze dell'educazione, in particolar modo per quanto riguarda l'integrazione tra la cura del corpo e la pratica agonistica con l'educazione ai valori sottesi alle culture occidentali, dall'età classica sino a quella contemporanea (Bacchis, 2019; Isidori, Sanchez Pato, 2020; Romano, Pasca, 2022), ma anche e soprattutto nell'ambito dei processi educativi eterodiretti nei quali le regole, i riti e le relazioni costitutivi degli sport più comuni partecipano alla costruzione dell'identità individuale e collettiva (Mantegazza, 1999; Bacchis, 2019; Barba, 2021; Isidori, 2015). Ulteriore filone di ricerca che si interseca inevitabilmente col precedente è quello occupato dallo studio dei processi educativi intesi come allenamento/coaching (Farné, 2008; Isidori, Fraile Aranda, 2012).

Dalla letteratura emerge che la pratica sportiva non si limita all'acquisizione di abilità tecniche e allo sviluppo di caratteristiche fisiche da parte di chi svolge esercizio, ma si configura come un campo privilegiato per la costruzione di sé, trascrivendosi in autobiografie individuali e collettive, di cui i corpi sono testo che narra l'esperienza corporea (Zedda, 2006; 2010).

Tuttavia, i principali studi sono collegati alle configurazioni dello sport più affini all'agonismo o ai momenti ad esso propedeutici. Rimane ancora in penombra come la pratica sportiva, anche quella più informale, influisca sulla costruzione del sé in modo autodiretto, consentendo all'individuo di evolversi e di definirsi nella sua unicità. Infatti, lo sport a livello dilettantistico o amatoriale offre ai suoi praticanti irrinunciabili spazi di libertà, di autoespressione e di riflessione su di sé e la propria esistenza. Sottolinea Cambi (2023) che

ogni giocatore (anche quello del campetto di periferia) fa lì un'esperienza di formazione personale che lo mette alla prova e si sottopone a regole, agisce nella collaborazione e fa corpo con gli altri giocatori tenendo fermo il telos della vittoria, ritualsimbolica, ma con effetti pratici di gioia e euforia collettiva vissuti nella squadra (p.74).

E in questa sede riteniamo rilevante riconoscere il carattere della formatività a tutte le espressioni dello sport vissuto in prima persona, a prescindere dal fatto che il giocatore sia o meno il membro di una squadra, a prescindere dal fatto che il giocatore sia o meno un professionista, un agonista o un dilettante. L'attività fisica, come modalità affine al gioco in quanto tale, offre agli individui l'opportunità di esplorare sé stessi, di osservarsi agire sotto profili "altri" rispetto a quelli abituali, conosciuti nell'ambito dei rapporti professionali, familiari e amicali. Infatti, secondo chi scrive, pur in assenza di un allenatore, di un istruttore o di un insegnante e della relativa intenzionalità educativa, praticare sport consente allo stesso sportivo di esplorare i propri ambienti e ambienti nuovi, ripensandoli come setting per peculiari momenti di estraniamento, analisi, pratica e riflessione su diversi aspetti del vivere, i quali vengono accolti nella dimensione identitaria dello



sportivo, previa la sua disponibilità. Quindi, secondo una prospettiva che richiama il pragmatismo transazionale deweyano, ripreso recentemente da Corbi, Perillo e Chello (2024), la pratica sportiva può permettere ad ognuno di svilupparsi, trasformarsi ed emanciparsi, imparando a conoscere i propri limiti, desideri e potenzialità, all'interno di un processo nel quale la separazione del giocatore dal suo quotidiano assume un ruolo decisivo. La separazione dalla realtà, infatti, rimanda al taglio di un oggetto speciale dal suo flusso esperienziale continuo, per farne qualcosa di diverso da ciò che era prima, sino a reimmetterlo nel suo flusso (Dewey, 1938). In questo senso, lo sport può qualificarsi come un “laboratorio di vita” capace di contribuire alla formazione identitaria, che si intreccia con la crescita personale e il senso (critico) di appartenenza alla società. Trattiamo qui lo sport come dispositivo di supporto a un soggetto interpretato come, prendendo in prestito un'espressione di Xodo (2019), *maître de soi*, ovvero capace di dirigere il proprio originale progetto di vita.

Per argomentare questo pensiero proseguiremo, quindi, riconducendo lo sport alla sua matrice, il gioco, le cui teorie principali sottolineano l'aspetto dell'estraniamento emerso poc'anzi. Ci interrogheremo sulla solidità del legame tra il gioco e lo sport nella società contemporanea, così come sugli aspetti che minano questo rapporto e sulla possibilità di interpretare narratologicamente i momenti dello sport, al fine di riallacciare l'esperienza sportiva e la dimensione della formazione. E a tal proposito, verrà in nostro soccorso il parallelismo tra sport e fiaba, ovvero tra sport e alcune strutture fiabiche che, come la pratica ludico-sportiva, implicano il viaggio verso un altrove. Proprio quest'ultimo, concepibile inizialmente come un *non-lieu* (Augé, 1992), favorisce l'estraniamento, il decentramento della persona e l'alterazione¹, ossia fenomeni che anticipano quella costruzione di luoghi reali che è concomitante alla formazione di chi abita lo spazio, al quale sono conferiti senso, significato e identità.

Lungi dalla presunzione di esaustività, questo lavoro ambisce a produrre delle suggestioni preliminari, volte a fare luce su alcuni aspetti sui quali la pedagogia dello sport deve concentrarsi, se non vuole dedicarsi esclusivamente all'addestramento e all'allenamento sportivo.

2. Lo sport è (un) gioco?

Nel testo *Homo ludens*, lo storico e linguista Johan Huizinga introduce il gioco come

1 Trattasi di momenti specifici, necessari all'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2018).



un'azione o un'occupazione volontaria, compiuta entro certi limiti definiti di tempo e di spazio, secondo una regola volontariamente assunta, e che tuttavia impegna in maniera assoluta, che ha un fine in se stessa; accompagnata da un senso di tensione e di gioia, e dalla coscienza di essere diversi dalla vita ordinaria (1938, p. 35).

Osserviamo che per lo studioso olandese la caratteristica principale del gioco è quella di offrire all'individuo l'opportunità di allontanarsi dalla routine quotidiana, entrando in una sfera temporanea di attività che possiede fini propri. Da questa prospettiva, affinché vi sia gioco, l'attività deve essere disinteressata, un'interruzione della vita di tutti i giorni, un momento ricreativo che ha un inizio e una fine noti a chi vi partecipa. Proprio per questo esso si svolge in uno spazio ben definito, secondo un quadro di regole, anch'esse autonome rispetto all'ordinario. Le regole sono essenziali per garantire la democraticità, la possibilità di una partecipazione equa e collettiva, dove tutti i giocatori possono condividere l'esperienza di gioco in base a un quadro comune, che non può essere alterato o manipolato da chi non gioca secondo le regole. In questo modo il gioco dà vita a nuove forme di interazione sociale: rapporti che non potrebbero essere realizzati nella vita quotidiana, avvolti da un'aura di mistero che conferisce al gioco una dimensione unica e speciale.

Similmente, lo scrittore e sociologo Roger Caillois nel suo libro *I giochi e gli uomini* (1958), definisce il gioco come un'attività caratterizzata da sei peculiarità principali che sostengono la precedente analisi di Huizinga:

- libertà, la partecipazione al gioco è volontaria e non può essere imposta. Se forzata, la partecipazione perderebbe il suo fascino e il piacere che deriva dal giocare;
- separazione, il gioco si svolge in uno spazio e un tempo prestabiliti, che devono essere noti ai partecipanti prima dell'inizio, creando una divisione tra il gioco e la vita quotidiana;
- incertezza, il gioco non segue un copione fisso, se non per quanto riguarda il rispetto delle regole. Il risultato finale non è predeterminato, ma dipende dall'apporto soggettivo dei partecipanti, che porta a esiti imprevedibili;
- improduttività, il gioco non produce beni materiali o ricchezze tangibili. Al termine del gioco, i partecipanti tornano alla loro condizione iniziale, senza aver acquisito nulla di concreto;
- regolamentazione, il gioco è governato da regole specifiche che sospendono le norme abituali sottese al comportamento dell'individuo nella sua vita quotidiana, creando una sorta di "legge" che si applica solo all'interno di quella particolare esperienza;
- finzione, i partecipanti sono consapevoli di trovarsi in una realtà diversa da quella ordinaria, vivendo l'esperienza del gioco come un qualcosa di fittizio, un mondo separato e distinto dalla vita normale.



In questo modo, anche Caillois delinea un concetto di gioco che lo distingue chiaramente dalle altre attività quotidiane, attribuendogli una struttura e una dimensione che lo rendono unico e significativo per chi lo gioca.

Se volessimo riferirci al pensiero di Huizinga e Caillois per rispondere alla domanda sulla natura ludica dello sport posta a titolo di questo paragrafo potremmo rispondere affermativamente, pur con delle condizioni non trascurabili: lo sport può ancora configurarsi come gioco purché scuro da quelle minacce che assediano la libertà costitutiva del giocare. Tali minacce consistono nelle costrizioni esterne e l'uso strumentale del gioco per fini *extraludici*. Infatti, come osservato sopra, ogni forma concreta del gioco è innanzitutto e soprattutto un atto di libertà, che non può essere considerato tale se imposto o comandato. Dossena, giornalista e scrittore, nonché grande esperto di giochi e giocattoli tradizionali, osserva che un primo elemento distorsivo risiede nell'educazione strumentale, la quale realizza un immediato ridimensionamento del gioco. L'autore denuncia una pedagogia rea del depotenziamento della componente evasiva dei giochi, imbrigliati, ridotti a mezzi utili per il conseguimento di fini centrati sull'addestramento e l'indottrinamento (Dossena, 2020). Descola (2022), pur riconoscendo anch'egli la minaccia in una forma di riduzione della libertà, segnala una discrasia del giocatore post-moderno, fagocitato dall'individualismo e dalla ricerca di successo, nella gabbia che egli stesso si è costruito. Segnala l'antropologo francese:

Questo individualismo moderno, quello dell'*homo oeconomicus*, per riprendere la sua forma più caricaturale – quella di un agente economico inserito in un mercato, proprietario di sé stesso, del suo lavoro, dei suoi beni ecc., che entra a far parte di interazioni economiche –, è racchiuso in maniera evidente e in modo permanente in quei dispositivi di competizione che consistono nell'acquisire dei vantaggi rispetto ad altri. Questa è la formula generalizzata, lo sport è la quintessenza intinta di bellezza di questo meccanismo. Ed è in questo che lo sport è diverso dal gioco (pp. 35-36).

3. I momenti formativi dello sport

Negli studi di settore appare spesso la distinzione tra due momenti peculiari del gioco, di ogni forma di gioco, ossia tra il *play* e il *game*, tra la *paidia* e il *ludus*. Secondo chi scrive, è proprio il modo nel quale sono tutt'oggi interpretati questi due momenti a determinare, da un lato, la distanza dello sport dal gioco e, dall'altro la mancanza del necessario riconoscimento allo sport delle sue specificità formative, in un senso che vada oltre gli aspetti inerenti all'educazione strumentale. Caillois intende la prima modalità come quella riscontrabile nel gioco infantile non ancora organizzato, un modo di giocare libero, creativo, mentre la seconda è un'evoluzione della prima che si realizza non appena il gioco viene organizzato (Caillois, 1958). Ritroviamo questo passaggio anche in Barba (2021) che, riprendendo Bateson, fa riemergere l'ipotesi secondo la quale vi possa essere un collegamento diacronico tra *play* a *game* là dove il primo, una volta assoggettato



alle sanzioni e immesso in un sistema di regole che determinano un vincitore e uno sconfitto, diventa *game*. Secondo questa prospettiva, l'attività fisica libera, dapprima *paidia*, o *play*, diverrebbe sport in quanto *ludus*, o *game*, quando è sottoposto a un processo detto, appunto, *sportification*, il quale avviene attraverso tre meccanismi di base: l'istituzionalizzazione delle pratiche, la formalizzazione degli standard (la definizione dei criteri e codici sulla base di età, genere e livello dei partecipanti) e la specializzazione dei ruoli (allenatore, giocatore e arbitro/giudice) (Collinet, et al., 2013).

Sempre da questa prospettiva, l'attività fisica intesa come *paidia* può essere concepita come quella serie di pratiche di gioco libero che, una volta identificate le utilità derivabili in termini di valori, conoscenze e abilità, spendibili dal cittadino ai fini del mantenimento e dello sviluppo sociale, sono oggetto di codifica attraverso una trasposizione didattica sul modello di Chevallard (1991), il quale implica l'oggettivazione, la decontestualizzazione e la depersonalizzazione, producendo quella che chiamiamo comunemente educazione fisica.

Per un verso questi processi di formalizzazione e di didattizzazione sono essenziali per la produzione e il mantenimento nel tempo di una cultura inerente a una data pratica sportiva. Essi riducono la possibilità di dispersione che conseguirebbe a un ipotetico ripensamento dei due momenti in chiave totalmente soggettivistica, e questo è il pregio della prospettiva diacronica. D'altra parte, il rischio opposto è che l'infantilizzazione del *play/paidia*, così come la formalizzazione del gioco fisico, promuova le potenzialità dello sport solo nell'ambito di un'educazione strumentale e della propedeutica dell'agonismo, sino alla totale sparizione del *play/paidia* dai processi formativi.

In quest'ottica, qual è il margine di partecipazione della persona comune allo sport? Quanta importanza si dà all'attività fisica individuale nella formazione intesa come sviluppo personale? I margini sono molto scarsi se non si cambia impostazione. Il gioco e lo sport hanno bisogno di una rilettura che non implichi una reciproca negazione tra *play* e *game*, ma che, attraverso l'impostazione epistemologico-metodologica dell'*aggiunta* in senso capitiniano, crei tra i due momenti un “*ponte che consente il superamento di una realtà chiusa senza distruggerla, senza rinnegarla, senza ucciderla*” (Falcicchio, 2008, p. 22). Vengono in nostro soccorso Von Neumann e Morgenstern (1944), secondo i quali la distinzione tra *game* e *play* è necessaria per coglierne la natura relazionale e, quindi, il rapporto di complementarità tra i due elementi. Da un lato vi è il concetto astratto del *game*, e dall'altro le configurazioni concrete individuali, il *play*, di questo *game*. Il primo momento rimanda all'insieme degli aspetti formali di un gioco, mentre i casi particolari nei quali il *game* è giocato effettivamente si riferiscono al *play*. Quest'ultimo è, infatti, tempo e modo particolare nel quale il gioco, per estensione anche quello sportivo, si sviluppa dall'inizio alla fine attraverso la partecipazione dei giocatori.

Se il *play* è esperienza, possiamo effettuare un primo passo per ricostruire la formatività dello sport riconducendo l'esperienza sportiva alla sua dimensione



narrativa. Il giocare, infatti, essendo storia di vita vissuta – in una dimensione artificiale ma pur sempre vissuta – è narrabile a sé e agli altri, quindi, contemporaneamente cultura in formazione e cultura sedimentata di sé.

Questo passaggio ci consente anche di sgravare *play* e *game* dalla responsabilità di rappresentare in modo rigido soggettività e oggettività, reinterpretandoli piuttosto come elementi costitutivi di una narrazione personale di cui il giocatore è autore, protagonista e lettore. Il *play*, inteso come attività simbolica e trasformativa, costituisce uno spazio privilegiato per l'attivazione del pensiero narrativo. Entrambi i processi (*play* e pensiero narrativo) sono caratterizzati da una logica non proposizionale, diversa da quella logico-formale più presente nel *game*, e permettono la generazione di mondi possibili, sospendendo temporaneamente le coordinate ordinarie del reale. Nel gioco-*play*, il soggetto accede a una dimensione liminale dove assume identità temporanee, esplora scenari ipotetici e mette in atto forme di *agency* alternativa, in un rapporto di interdipendenza con la componente regolativa del *game*. Allo stesso modo, il pensiero narrativo, come proposto da Bruner (1988; 1996), non è immagine isomorfa della realtà, ma organizza quest'ultima attraverso trame che attribuiscono senso agli eventi, senza la pretesa di restituirci una verità fattuale. Per questo, la connessione tra *play* e pensiero narrativo non è meramente tematica, ma strutturale, perché si tratta di due modalità fondamentali attraverso cui l'essere umano esercita la propria capacità simbolica, creativa e trasformativa, sia sui dispositivi logici-formali del *game* sia su quelli inerenti alla realtà quotidiana.

Ciò significa che la pratica sportiva vissuta nella sua modalità più ludica, se sviluppata nei luoghi dell'educazione, come la scuola, può concorrere, sì, alla scrittura della biografia dei praticanti, ma anche alla risignificazione del *ludus*, che oggi assume tratti assoluti negli sport cui oggi è concesso essere solo spettatori e consumatori. In questo senso *paidia-play* può diventare l'elemento chiave della necessaria *profanazione* (Agamben, 2023) dello sport riservato a pochi eletti, per restituirlo all'esperienza delle persone comuni.

4. Cenni sul rapporto tra letteratura per l'infanzia e sport

Seguendo la riflessione sin qui tratteggiata, il mantenimento della componente ludica nello sport consiste proprio nel fare esperienza concreta in una dimensione altra rispetto alla vita normale, in un altrove nel quale vigono sistemi regolativi diversi e autonomi rispetto a quanti normano il funzionamento della vita alla quale siamo abituati, e richiama quella sospensione dal reale che incontriamo nella letteratura per l'infanzia, indicata dagli studiosi come altamente formativa. Questo fare esperienza ha la funzione di una ricerca di possibili narrazioni che vadano a confluire, integrandovisi, nella propria identità narrativa, cioè quel tipo d'identità accessibile all'essere umano grazie alla mediazione della funzione narrativa (Ricœur, 1991). Essa è la storia interiorizzata del Sé in evoluzione, che la



persona costruisce per dare un'unità, un fine e un significato alla propria vita (McAdams 2015). In un mondo organizzato secondo criteri, norme e valori diversi e non sempre conciliabili, l'essere umano ha la capacità di aderire o distanziarsi rispetto a quanto impostogli dall'esterno e, attraverso una narrazione, può ottenere contestualmente protezione e opportunità di esercitare il proprio controllo sul mondo. Spiega Dennet (1993) che la nostra tattica di autoprotezione, di autocontrollo e di autodefinizione consiste nell'architettare e controllare la storia su chi siamo, la storia che raccontiamo agli altri e a noi stessi. La ricerca dell'altrove nei racconti letti (direi interrogati) e nelle esperienze alle quali partecipano è per gli individui una strategia funzionale a far loro assumere una postura attiva nella definizione di sé, per mezzo dell'adesione a storie scelte e non subite, le quali, sottoposte a una sintesi con le loro proprie storie di vita, concorrono al perfezionamento dell'immagine che ognuno ha di sé.

Ma questa immagine non può essere una semplice finzione. Deve necessariamente nutrirsi di elementi reali che possono essere ripensati, sintetizzati, organizzati e raccontati per configurarsi in un modo originale e unico. Allora, la pratica sportiva, come il gioco e la letteratura, diventano una vera e propria palestra, sedi privilegiate nelle quali fare esercizi di finzione (reali e veri), che aprono a prospettive ulteriori rispetto a quelle che conosciamo, subiamo e patiamo nella vita quotidiana. In questi altrove si conoscono dei mondi nei quali potremmo voler non ritornare più o nei quali continueremo ad accedere per acquisire conoscenze, competenze e suggestioni che partecipino alla determinazione attiva del nostro divenire identitario, in modo conforme alla nostra soggettiva postura rispetto alla realtà e alle leggi che la governano.

Nei testi critici sulla letteratura per l'infanzia questo è chiaramente contemplato per quanto concerne la fiaba, descritta come un dispositivo che conduce il lettore a una maggiore consapevolezza di sé, della propria identità e delle proprie condizioni esistenziali, promuovendo un continuo superamento, in vista del conseguimento dell'autonomia individuale (Bettelheim, 1976).

L'analisi della dimensione psicologica di numerose fiabe ha condotto Bettelheim (1960) a comprendere che nella partecipazione del lettore alle sfide affrontate dai protagonisti e ai processi di crescita raccontati, si attiva lo sviluppo emotivo e intellettuale delle bambine e dei bambini. Gli effetti della letteratura sono riscontrabili anche nello sviluppo dell'immaginazione (Tatar, 2009) là dove la lettura motiva l'investimento personale del lettore in vista dell'acquisizione di conoscenze e competenze necessarie prima a comprendere l'oggetto immaginato e successivamente a costruire nuovi possibili scenari immaginabili. Per Nussbaum (1995) l'immaginazione consente di maturare una sensibilità morale attraverso il riconoscimento dell'alterità, proprio perché il lettore ritrova nei personaggi nei quali si immedesima la propria fragilità, nonostante essi vivano possibilità esistenziali distanti dalla propria.

Secondo chi scrive non è fuori luogo sottolineare l'analogia tra l'espressione tipica degli incipit delle fiabe, il "c'era una volta" e l'ingresso in campo, il "via"



che apre i giochi o il fischio d'inizio di una partita, così come non sono irrilevanti le analogie tra i riti iniziatrici raccontati nelle fiabe e quelli rinvenibili nelle diverse configurazioni sportive, oppure la comune presenza di simboli. Basti pensare all'importanza assunta nello sport dai gesti codificati, inerenti alle macroaree del correre, del saltare, del tirare, e del lanciare o, ancora, alla funzione simbolica del nome della squadra, del numero di gara, ai colori delle maglie (Mantegazza, 1999). E ancora, è significativa la comune presenza, sia nella letteratura per l'infanzia sia nella pratica sportiva, della categoria della difficoltà, la quale compendia il senso del limite individuale, le sfide e il superamento delle condizioni di partenza di coloro i quali sono immersi nel gioco o in un racconto. Riprendendo Granese (2003), la difficoltà, presente su ambedue i fronti, da un lato in virtù della presenza di ambienti ostili o la presenza degli antagonisti, dall'altro in relazione all'incontro di ostacoli e il rapporto con l'avversario, non è un qualcosa che è stato posto casualmente o opposto arbitrariamente alla comprensione o alla realizzazione, ma il punto d'appoggio e di presa perentorio di ogni percorso che voglia condurre a una comprensione o a una realizzazione.

5. L'altrove come viaggio nella letteratura e nello sport ludicamente inteso

Ulteriori suggestioni in merito alla formatività dell'esperienza dell'altrove sono presenti in buona parte della letteratura critica che approfondisce la tematica del viaggio nella letteratura per l'infanzia (Barsotti, 2004; 2008; 2012; 2017, 2020; Barsotti, Cantatore, 2019). Il viaggio offre una metafora dell'esistenza umana, di cui le narrazioni ci danno una restituzione:

Il viaggio rappresenta qualcosa di più del semplice "trasferimento" nello spazio [...] Il bisogno di viaggiare non si è limitato alla ricerca e alla conoscenza di mondi nuovi e sconosciuti, ma ha rappresentato per l'essere umano qualcosa di più profondo, ovvero la fuga dai "confini" del reale, dalle sue costrizioni; gli esseri umani sono stati pronti ad affrontare i rischi del mare, ad attraversare esperienze traumatiche che li avrebbero portati lontani dagli affetti, per poi tornare da dove erano partiti, secondo un movimento circolare sempre ripetuto (Barsotti, 2017).

Tra i diversi schemi narrativi che incontriamo ci sono i *viaggi ciclici*, che prevedono la partenza da casa di un viaggiatore, l'esperienza del viaggio sino al completamento di un itinerario e il ritorno a casa. Questo modello implica un cambiamento del viaggiatore, un'evoluzione rispetto alle proprie condizioni di partenza, dovuta al superamento delle sfide più o meno esplicite, ma vi è anche un riconoscimento delle proprie radici (Barsotti, 2004). Vi sono schemi nei quali "*il protagonista-eroe ora pone altrove le proprie radici, ora chiama presso di sé i familiari lontani ricomponendo il suo habitat in una situazione diversa*" (ivi, p. 17). Nel primo modello vi è la possibilità che l'accesso a un altrove, ovvero l'estraniazione dal proprio mondo abituale, porti a un arricchimento, a un cambiamento



delle disposizioni esistenziali del protagonista che inficiano sull'esperienza futura del suo vivere quotidiano, dopo il ritorno a casa. Nel secondo modello vi è l'avvertimento nel protagonista di una necessità preliminare di trasformazione, tanto imponente da rendere obbligatorio il viaggio, il quale porta un cambiamento definitivo dell'ambientazione e a un successivo ricongiungimento del protagonista con quanto gli è più caro.

Qualunque sia lo schema, avviene un cambiamento, un'evoluzione, un'emanzipazione del protagonista, spesso nella protagonista, che può divenire un'opportunità di trasformazione anche per il lettore.

Ciò è possibile in quanto il lettore opera una decostruzione del pensiero sotteso al racconto e al raccontare (D'Ambrosio, 2004). Il racconto gli viene presentato come *syuzhet* (intreccio), riconducibile al pensiero narrativo, che ha una forte componente affettivo-relazionale, e su questa opera uno scioglimento che gli rende visibile la fabula, riconducibile alla dimensione paradigmatica, dove predomina la componente logico-razionale. Da qui il lettore ha la possibilità di sovrapporre la versione ordinata della narrazione accolta attraverso la lettura, dove sono ora esposti i principi regolatori del racconto (compresi i valori nella loro forma esplicita), con il proprio ordine interiore inerente al proprio racconto di vita e ai principi che la regolano, così scoprendo quanto il racconto letto "lo stia raccontando", quanto si senta raccontato dal racconto. A questo punto vi può essere un'adesione da parte del lettore che ha luogo attraverso un nuovo intreccio che integra la narrazione offerta dal testo e la narrazione individuale del lettore. Ciò avviene laddove le logiche, i valori e le norme che governano il racconto siano coerenti col proprio modo di percepirti, se non addirittura meglio rispondenti di quanto non lo siano quelli impressi dal proprio sistema sociale di appartenenza.

L'atto della lettura predispone, quindi, davanti al lettore un sito attivo, per utilizzare un'espressione tipica della chimica organica, pronto ad accogliere il substrato del lettore, il suo racconto personale, la sua storia di vita, dando luogo a un evento di catalisi formativa.

Possiamo, quindi, dedurre che, come vi sono dei lasciti derivanti dalle diverse tipologie di viaggio nell'altrove della letteratura per l'infanzia, sia per i protagonisti delle narrazioni che per i lettori, anche le diverse esperienze sportive possono creare dei *surplus* che i partecipanti esportano nella vita reale. Perché l'attività fisica implica un viaggio, un'esperienza esplorativa nei luoghi fisici di allenamento ed esercizio, che attraverso i codici dello sport praticato si configurano come un altrove² nel quale il corpo diventa come un diario di bordo, ovvero "*un testo in-*

2 Si pensi, ad esempio, come la pratica del parkour, sport nel quale gli individui superano atleticamente e artisticamente gli ostacoli presenti nell'ambiente urbano (Kiddler, 2013), modifica la percezione, la funzione e il significato degli spazi vissuti dai *traceurs* (Mould, 2009).



carnato, una biografia corporea la cui lettura dà l'esito di una maggiore conoscenza e consapevolezza di sé (Zedda, 2024). Tale viaggio può essere di lunga o di breve durata, ciclico (con una partenza e un ritorno) o continuo, quando lo sport e il giocare vanno a configurarsi come la modalità esistenziale di chi li pratica. Non a caso, gli studiosi che si occupano del fine carriera dei professionisti dello sport (tanto forte è il loro scollamento dalla quotidianità dell'umano comune) parlano della necessità di un viaggio di rientro per ricostruire l'identità dell'ex sportivo professionista (Wendling, Sagas, 2021).

Così, nel viaggio del protagonista di una storia o dello sportivo avviene uno scostamento dal reale, dall'ordinario, ovvero dal funzionamento della vita secondo le convenzioni sociali stabilite da chi e per chi non è dentro a quella forma di esperienza. Beninteso nella prospettiva ludico-sportiva lo sport aperto all'appassionato, al dilettante, mutua dal gioco il suo legame col viaggio, un rapporto che si fonda non sull'appagamento di un mero bisogno di evasione e di frequentare superficialmente spazi alternativi alla vita reale, bensì sulle comuni opportunità offerte dal gioco e dal viaggio di *“abitare una pluralità di mondi. Per tornare cambiati e provare a migliorare l'orizzonte che ci circonda”* (Bobbio, 2021).

In conclusione, non ci resta che chiederci “in che modo il soggetto comune può leggere la propria autobiografia corporea e quella inherente all'esperienza della pluralità di mondi esplorati nella pratica sportiva?”. Possiamo tentare di rispondere trascrivendo quanto affermato sopra in riferimento alla formazione prodotta nell'interazione tra lettore e narrazione, ma utilizzando dei codici afferenti al rapporto giocatore-attività sportiva:

Concluso l'evento ludico-sportivo, il gioco giocato si presenta al giocatore – che è al contempo autore in gioco – come narrazione di un play (paidia), che ha una forte componente affettivo-relazionale, e su questa narrazione egli opera uno scioglimento che gli rende visibile il game, riconducibile alla dimensione paradigmatica del gioco, dove predomina la componente logico-razionale. Da qui il giocatore ha la possibilità di sovrapporre la versione ordinata di quanto ha praticato, dove sono ora esposti i principi regolatori del gioco (compresi i valori nella loro forma esplicita) con il proprio ordine interiore, inherente al proprio racconto di vita e ai principi che regolano tale vita, così scoprendo quanto il gioco “lo abbia giocato”, quanto si senta appartenere a quella pratica sportiva. A questo punto, vi può essere un'adesione da parte del giocatore, che ha luogo attraverso un nuovo intreccio, il quale integra la narrazione del gioco giocato e la narrazione individuale del giocatore come persona. Ciò avviene laddove le logiche, i valori e le norme del racconto siano coerenti col proprio modo di percepirci, o addirittura meglio rispondenti di quanto non lo siano quelli impressi dal proprio sistema sociale di appartenenza.

La rielaborazione narrativa della pratica dello sport predisponde, quindi, davanti al giocatore un sito attivo, pronto ad accogliere il suo substrato, il suo racconto personale, la sua storia di vita, dando luogo a un evento di catalisi formativa.



Riferimenti bibliografici

- Agamben G. (2023). *La mente sgombra: Profanazioni, Nudità, Il fuoco e il racconto*. Torino: Einaudi.
- Augé M. (2005). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera (ed. orig. 1992).
- Bacchis M. (2019). *La vittoria è un gioco. In cammino verso i valori dello sport*. Cagliari: Condaghes.
- Barba B. (2021). *Il corpo, il rito, il mito*. Torino: Einaudi.
- Barsotti S. (2004). *E cammina, cammina, cammina... Fiaba, viaggio e metafora formativa*. Pisa: ETS.
- Barsotti S. (2008). Il viaggio nella fiaba come metafora formativa: valenze pedagogiche nella società contemporanea. In Cambi F., Rossi G., Landi S. (eds), *Immagine della società nella fiaba* (pp. 1000-1018). Roma: Armando.
- Barsotti S. (2012). Bambine in viaggio nella letteratura per ragazzi del Novecento. In Olivieri S., Pace R. (eds). *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria* (pp. 79-92). Milano: FrancoAngeli.
- Barsotti S. (2017). Formazione e viaggio al femminile nella letteratura per l'infanzia tra passato e presente. *Pedagogia Oggi*, 15(1).
- Barsotti S., Cantatore L. (eds) (2019). *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Barsotti S. (2020). "Lupus in fabula". Cappuccetto Rosso e il fiabesco nello spazio e nel tempo. In Trisciuzzi M.T. *Sentieri tra i Classici. Vecchie e nuove proposte della letteratura per l'infanzia e per ragazzi* (pp. 145-167). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bettelheim B. (1960). *The informed heart: Autonomy in a mass age*. Glenco: The Free Press.
- Bettelheim B. (1976). *The Uses of Enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Knopf.
- Bobbio A. (2021). *Pedagogia del viaggio e del turismo. Natura e cultura del benessere*. Brescia: Scholè.
- Bruner J. S. (2002). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1996).
- Bruner J. S. (2005). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza (ed. orig. 1988).
- Caillois R. (2000). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani (ed. orig. 1958).
- Cambi F. (2023). Il calcio come esperienza formativa... a due facce. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 26(1), 73-77.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Collinet C., et alii (2013). Physical practices and sportification: Between institutionalisation and standardisation. The example of three activities in France. *The International Journal of the History of Sport*, 30(9), 989-1007.
- Corbi E., Perillo P., Chello F. (2024). *La pedagogia in questione. Concetti, tempi e contesti*. Milano: UTET.
- D'Ambrosio M. (2004). *Attori Scene Autobiografie. Un approccio narrativo ai media e alla formazione*. Napoli: Liguori.
- Dewey J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine* (Vol. 11). Torino: Einaudi (ed. orig. 1938)



- Dennet D. C. (2023). *Coscienza: che cosa è*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1993)
- Descola P. (2024). *Lo sport è un gioco?* Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 2022)
- Dossena G. (2020). *Abbasso la pedagogia*. Bologna: Marietti.
- Falcicchio G. (2008). L'educazione e aperta. *Educazione e dissenso* in Aldo Capitini. In Capitini A., *L'educazione e aperta. Antologia degli scritti pedagogici* (pp. 9-38). Bari: Levante.
- Farne R. (2008). *Sport e formazione*. Milano: Guerini.
- Granese A. (2003). *Principia Educationis. Istituzioni di pedagogia generale*. Pavia: Cedam.
- Huizinga J. (1973). *Homo Ludens*. Torino: Einaudi. (ed. orig. 1938)
- Isidori E. (2015). *Pedagogia dello sport*. Roma: Carocci.
- Isidori E., Fraile Aranda A. (eds) (2012). *Pedagogia dell'allenamento sportivo. Prospettive Metodologiche*. Roma: Nuova Cultura.
- Isidori E., Sanchez Pato A. (2020). La filosofia agonale greca e il suo contributo all'educazione contemporanea. *Lessico di Etica pubblica*, 1. 11-20.
- Kidder J. L. (2013). Parkour, masculinity, and the city. *Sociology of sport journal*, 30(1), 1-23.
- Mantegazza R. (1999). *Con la maglia numero sette: le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- McAdams D. P. (2015). Three lines of personality development: A conceptual itinerary. *European Psychologist*, 20(4), 252.
- Mezirow J. (2018). *Contemporary theories of learning*. London: Routledge.
- Mould O. (2009). Parkour, the city, the event. *Environment and planning D:society and space*, 27(4), 738-750
- Nussbaum (1996). *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1995)
- Ricœur P. (1991). Narrative Identity. *Philosophy Today*, 35 (1). 73-81.
- Romano L., Pasca J. (2022). La cura del corpo nella storia. In Bellingreri, et alii (eds.), *Percorsi di pedagogia generale*. Milano: UTET.
- Tatar M. (2009). *Enchanted hunters: The power of stories in childhood*. New York: WW Norton & Company.
- Von Neumann J., Morgenstern O. (1944). *Theory of games and economic behavior*. Princeton: Princeton University Press.
- Wendling E., Sagas M. (2021). Is There a Reformation Into Identity Achievement for Life After Elite Sport? A Journey of Identity Growth Paradox During Liminal Rites and Identity Moratorium. *Frontiers in Psychology*. 1-12.
- Xodo Cegolon C. (2019). *Capitani di sé stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Brescia: Scholè.
- Zedda M. (2006). *Pedagogia del corpo. Introduzione alla ricerca teorica in educazione fisica*. Pisa: ETS.
- Zedda M. (2010). *Corpo e autobiografia. Una riflessione pedagogica*. Roma: Carocci.
- Zedd M. (2024). Appunti sul benessere e l'autobiografia "corporea". *Journal of Health Care Education in Practice*, 6(2), 153-158.

