

Oltre il paradigma performativo: l'approccio Human-Centered nell'associazionismo sportivo tra corporeità e cura

Beyond the performative paradigm: the Human-Centered approach in sports associations between corporeality and care

Marco Azzarone

Dottorando in Medical Humanities and Welfare Policies, Dipartimento di Scienze Mediche e Chirurgiche, Università di Foggia, e-mail: marco.azzarone@unifg.it

Abstract

Beyond the performative paradigm: the Human-Centered approach in sports associations between corporeality and care. Sports practice, understood as an embodied and situated experience, constitutes a privileged sphere of personal development and an educational and transformative catalyst for the development of social and value-based meanings, beyond a performative paradigm. Within associative contexts, the body is not merely a technical instrument, but is configured as a place for relationships and the construction of meaning: through movement, processes of subjectivation are activated and modes of participation in community life are experimented with. This paper aims to explore how the Deweyan perspective on experience (Dewey, 1938) and phenomenologically based pedagogical epistemology (Bertolini, 1988) can today dialogue with the Human-Centered approach to counter the growing reductionist tendencies of contemporary sport and encourage the transition from the body to corporeality as a conscious and responsible identity. The educational challenge consists in overcoming the logic of functional training to promote authentically transformative learning (Mezirow, 2000), and educational care (Mortari, 2015) capable of influencing the biographies of individuals in terms of openness, sharing and educational community in a democratic society.

Keywords: Sport Pedagogy; Human-Centered Approach; Embodiment; Transformative Learning; Educational Care

La pratica sportiva, intesa come esperienza incarnata e situata, costituisce un ambito privilegiato di formazione della persona ed un catalizzatore educativo e trasformativo di senso e di significati valoriali e sociali, oltre un paradigma performativo. All'interno dei contesti associativi, il corpo non è un mero strumento tecnico, ma si configura come luogo di relazione e di costruzione di senso: attraverso il movimento si attivano processi di soggettivazione e si sperimentano modalità di partecipazione alla vita comunitaria. Il presente contributo intende indagare come la prospettiva deweyana dell'esperienza (Dewey, 1938) e l'epistemologia pedagogica di stampo fenomenologico (Bertolini, 1988) possano oggi dialogare con l'approccio Human-Centered, per contrastare le crescenti derive riduzionistiche dello sport contemporaneo e incentivare il passaggio dal corpo alla corporeità come identità cosciente e responsabile. La sfida educativa consiste nel superamento della logica dell'addestramento funzionale per promuovere un apprendimento autenticamente trasformativo (Mezirow, 2000), e di cura educativa (Mortari, 2015) capace di incidere sulle biografie dei soggetti in termini di apertura, di condivisione e di comunità educante in una società democratica.

Parole chiave: Pedagogia dello sport; Human-Centered Approach; Corporeità; Apprendimento trasformativo; Cura educativa

Citation: Azzarone M. (2026). Oltre il paradigma performativo: l'approccio Human-Centered nell'associazionismo sportivo tra corporeità e cura. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 200(1), 4-14.

Copyright: © 2026 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-012026-01>



1. Introduzione: Lo sport come dispositivo ad “alta densità” simbolica e come spazio di cura

Nel panorama socio-culturale contemporaneo, la pratica sportiva vive una profonda e lacerante contraddizione. Da un lato, essa è celebrata come pilastro del benessere e della salute pubblica, strumento di coesione sociale e di promozione di stili di vita sani, corretti e attivi; dall'altro, è costantemente minacciata da una pervasiva spinta verso l'ottimizzazione neoliberista delle risorse umane e la mercificazione del corpo. In questo scenario, lo sport rischia di essere svuotato della sua originaria valenza ontologica e pedagogica per essere ridotto a mera prestazione bio-meccanicistica, come un insieme di procedure tecniche finalizzate al risultato misurabile e alla capitalizzazione del talento.

Tuttavia, se riletta attraverso le lenti delle *Medical Humanities* e della pedagogia fenomenologica, la pratica sportiva emerge come un dispositivo educativo ad alta densità simbolica. Non si tratta solo di una fenomenologia del movimento, ma di una vera e propria esperienza incarnata e situata che funge da catalizzatore trasformativo di senso e spazio di giustizia educativa, secondo un paradigma di cittadinanza attiva e di inclusività. In questa cornice, il campo sportivo, la palestra e lo spogliatoio cessano di essere semplici contenitori di attività per configurarsi come “luoghi” pedagogici: spazi di confine in cui si costruiscono identità, si negoziano conflitti e si elaborano visioni del mondo.

Attraverso lo sport, il soggetto non solo allena il corpo, ma incontra il proprio limite, sperimenta la dialettica tra potenza e fragilità, e apprende modalità di partecipazione alla vita comunitaria che trascendono il perimetro del gioco. Lo sport associativo si configura così come una potenziale pratica di libertà, capace di generare una cittadinanza attiva radicata nella consapevolezza del sé corporeo. Si passa così dal corpo e dal paradigma performativo ad un'esperienza sportiva ed educativa trasformativa: dalla capitalizzazione del talento al “capitale umano”.

L'obiettivo di questo contributo approfondisce come l'associazionismo sportivo possa resistere alle derive riduzionistiche – che tendono a trasformare la pratica in un dispositivo esclusivamente addestrativo – attraverso un approccio Human-Centered (HCA). Tale paradigma non si limita ad una visione antropocentrica, ma propone di rimettere al centro la corporeità come categoria pedagogica fondamentale e il movimento come spazio di cura educativa e come prassi politica e formativa, con particolare attenzione alla filosofia della cura, al “prendersi cura”, all’“aver cura” di sé e degli altri (Mortari, 2015). Attraverso un dialogo interdisciplinare tra la pedagogia dell'esperienza e le scienze motorie, si intende delineare un orizzonte educativo in cui il movimento non abbia più solo una finalità tecnica, ma sia il mezzo per una “fioritura umana” integrale e trasformativa, attraverso le “capabilities” della Persona.



2. L'ontologia dell'esperienza: La lezione di John Dewey tra interazione e riflessività

Per rifondare una pedagogia dello sport che non sia mero addestramento, è necessario tornare alla radice del concetto di esperienza. La prospettiva di John Dewey (1938) ci offre una chiave di lettura fondamentale: l'esperienza non è un evento passivo che "accade" al soggetto, ma un processo dinamico, transazionale, trasformativo e costitutivo dell'identità stessa. Il principio di continuità e di interazione si sviluppa attraverso un *continuum* educativo, che secondo Dewey, considera come la qualità di un'esperienza si possa misurare attraverso due criteri fondamentali: la continuità (il principio del "crescendo" educativo) e l'interazione (il rapporto tra individuo e ambiente).

La continuità: ogni allenamento, ogni gara, ogni momento associativo riceve qualcosa dalle esperienze precedenti e modifica la qualità di quelle future. Nello sport, questo implica il rifiuto di una didattica fatta di atti isolati o esercizi decontestualizzati. L'esperienza sportiva deve configurarsi come un *continuum* in cui l'atleta non accumula solo competenze tecniche, ma sviluppa una postura esistenziale verso l'apprendimento.

L'interazione: l'apprendimento non avviene nel vuoto, ma nell'incontro tra i fattori interni del soggetto e le condizioni oggettive dell'ambiente (il clima della squadra, la guida dell'allenatore, le regole del gioco).

Se l'ambiente associativo è rigido, autoritario e centrato esclusivamente sul risultato numerico, l'esperienza risulterà "diseducativa" anziché intervenire con libertà nell'apprendimento (Rogers, 1981). Essa, pur producendo una performance immediata, arresta la capacità di crescita futura del soggetto, rendendolo dipendente da rinforzi esterni (premi, approvazione) anziché nutrire la propria motivazione intrinseca ed estrinseca attraverso la capacità di auto-direzione, di scoperta guidata ed infine di autonomia. I metodi educativi si suddividono (Mosston e Ashworth, 2008) in: Stili Riproduttivi (Comando; Pratica; Reciprocità; Autoverifica; Inclusione), Stili Produttivi (Scoperta guidata; Problem solving; Programma Individualizzato; Creatività).

Lo sport, pertanto, praticato nelle associazioni può essere inteso come un ambiente di indagine attiva (*inquiry*) e di reciprocità, inclusione e scoperta guidata. Seguendo la logica deweyana, l'atleta non è un esecutore passivo di istruzioni, ma un "ricercatore" attivo, responsabile e autonomo che risolve problemi motori, tattici e relazionali in tempo reale, secondo abilità, "capabilities" e life skills. Queste ultime sono suddivise dall'OMS in tre aree (WHO, 1992): area cognitiva (Pensiero critico; Pensiero creativo; Decision making; Problem solving), area emotiva (Consapevolezza di Sé; Gestione delle emozioni; Gestione dello stress), area relazionale (Comunicazione efficace; Relazioni efficaci; Empatia).

L'indagine parte sempre da una situazione di incertezza o squilibrio. Il gesto atletico non è la risposta ad un comando, ma la soluzione creativa ad un problema situazionale (ad esempio: "come superare questa difesa?", "come gestire questa fa-



tica?”). L'errore come dispositivo pedagogico: In questa cornice, l'errore smette di essere un fallimento tecnico da sanzionare o una “macchia” sulla prestazione. Esso diventa un momento di sosta riflessiva, un dato essenziale che permette al soggetto di ricalibrare la propria azione attraverso l'osservazione e l'esperimento. A livello pedagogico ed educativo partire da un “dilemma disorientante” ed arrivare all'inclusione e alla partecipazione sociale risulta essere la valida risposta per superare il paradigma performativo, verso le capacità “Human-Centered”. La sfida pedagogica delle associazioni sportive è dunque quella di rendere l'errore e un dilemma disorientante “sostenibile”. Creare un contesto in cui l'errore non sia fonte di imbarazzo e di limite, ma occasione di analisi e di riflessione che permetta lo sviluppo di una reale “agency” verso il Welfare Policies per l'atleta. Il soggetto, così, impara la capacità critica di adattamento al contesto, trasformando l'azione meccanica in pensiero intelligente e coinvolgente e l'ostacolo in una possibilità di ulteriore miglioramento del Sé.

3. Epistemologia fenomenologica: La soggettivazione del corpo e apprendimento trasformativo

Se Dewey ci fornisce l'architettura dinamica dell'esperienza, la fenomenologia di Piero Bertolini (1988) ci permette di penetrare nello spessore del “vissuto” (*Erlebnis*) del soggetto sportivo. L'educazione non è mai un evento astratto, ma un processo intenzionale radicalmente situato nella carne e nel mondo. In questa prospettiva, lo sport smette di essere una sequenza di task motori per divenire un'esperienza di senso.

La distinzione tra Körper (il corpo come oggetto materiale, esteso nello spazio) e Leib (il corpo vivente, centro di orientamento e intenzionalità) rappresenta il cuore della critica al riduzionismo sportivo.

- Il corpo-macchina (Körper): È il corpo analizzato dalle scienze motorie di stampo puramente bio-medico. In questo paradigma, l'atleta è ridotto a un insieme di leve biomeccaniche, sistemi energetici e scambi gassosi da monitorare in funzione della performance. È il corpo che viene pesato, misurato e programmato: un “oggetto” posseduto dal soggetto, ma non coincidente con esso.
- La corporeità vissuta (Leib): È la carne che sente, che soffre, che gioisce e che entra in relazione con l'altro. Il *Leib* non “ha” un corpo, ma “è” corpo. Nello sport associativo, questa dimensione emerge quando l'atleta impara a interpretare i propri segnali interni – la fatica, la tensione, il ritmo – non come dati da correggere, ma come messaggi di un sé incarnato.



Il compito della pedagogia dello sport è favorire il passaggio dalla visione del corpo-strumento alla consapevolezza della corporeità-identità. La soggettivazione avviene proprio in questa frattura: quando un giovane atleta smette di essere “oggetto” di una programmazione tecnicistica esterna per diventare “soggetto” consapevole della propria azione, capace di dare un nome, un senso ed un significato al proprio sforzo. Il gesto atletico non è mai un semplice spostamento di materia nello spazio: è una modalità originale e creativa di “essere-nel-mondo” (Merleau-Ponty, 1945). Attraverso la pratica sportiva, il soggetto vive una vera e propria metamorfosi ontologica che investe tre coordinate fondamentali che sviluppano intenzionalità e memoria. Lo Spazio vissuto consiste non in uno spazio geometrico, ma un “campo di possibilità”. L'atleta impara ad abitare lo spazio, a percepire le distanze relazionali, le tensioni agonistiche e l'ambiente circostante. Il Tempo situato, invece, considera lo sport come negoziazione tra l'attesa, il tempismo e l'urgenza (tempo), trasformando il tempo cronologico (*Chronos*) in tempo dell'opportunità, del senso e del significato (*Kairos*). L'Altro come orizzonte considera, l'avversario o il compagno non sono ostacoli, ma partner necessari per la definizione del Sé, per l'autonomia e per l'autoefficacia. Tali trasformazioni, tuttavia, non avvengono per osmosi: esse sono autenticamente educative e sostenute da una intenzionalità pedagogica.

Tale paradigma vede lo sport, infatti, come un'esperienza di autoriflessione critica. Tale passaggio richiede la sintesi tra la dimensione cognitiva-riflessiva (Mezirow) e quella etico-politica (Nussbaum). Il cambiamento autentico nasce, come già esplicitato, da un dilemma disorientante: una sfida che i nostri abituali schemi di significato non riescono a spiegare. Nel contesto sportivo, questa realtà si manifesta spesso attraverso il fallimento, l'infortunio o il confronto con l'alterità. La crisi come opportunità pedagogica si manifesta quando un atleta subisce una sconfitta o un infortunio che ne immobilizza il corpo (*Körper*) e il suo paradigma di “invincibilità” crolla.

Se la pedagogia dello sport sa “abitare” tale vuoto, essa sarà capace di guidare il soggetto verso una revisione critica dei propri presupposti. Per decostruire il paradigma del dominio l'approccio trasformativo permette di mettere in discussione l'idea di sport come dominio sull'altro o sulla propria natura. Si passa da un'identità basata sul “poter fare” tecnico a un'identità fondata sul “saper essere” in situazioni di vulnerabilità. In questo senso, lo sport non è più un dispositivo addestrativo, ma un processo di coscientizzazione (Freire, 1970) in cui il corpo diventa lo spazio dove si impara a rinegoziare il proprio stare al mondo e nel mondo. Il cambiamento segue, secondo l'approccio trasformativo di Mezirow (2000), 10 fasi di evoluzione: (dilemma disorientante; autoesame; valutazione critica; riconoscimento; esplorazione; pianificazione; acquisizione di conoscenze; sperimentazione; costruzione di competenza; reintegrazione).

Se Mezirow ci spiega *come* cambiamo, Martha Nussbaum ci indica *verso dove* dovremmo tendere. Lo sport nelle associazioni non deve mirare solo allo sviluppo



di *funzionamenti* e di capacità condizionali, coordinative e altre capacità, ma alla promozione di “Capabilities” (libertà sostanziali: vita; salute e integrità fisica; capacità cognitive; emotive; relazionali; ragion pratica; gioco e controllo sul proprio ambiente; sia politico che materiale) Lo sport, come “funzionalità feconda”, riconosce nel gioco e nell’attività fisica una delle capacità fondamentali per una vita dignitosa e convivenza democratica (Nussbaum, 2011). Nelle associazioni sportive, le persone acquisiscono non solo forza fisica, ma anche “capacità relazionali ed etiche” (dall’affiliazione, all’appartenenza). Dal successo individuale al “Noi” comunitario, l’approccio delle *Capabilities* sposta l’accento dalla performance ego-centrica alla costruzione di un contesto che permetta a tutti di “fiorire” in un clima di educazione permanente e ricorrente. La vittoria perde la sua natura escludente per farsi laboratorio di cittadinanza attiva. In questa cornice, il rispetto delle regole e dell’avversario non sono vincoli esterni, ma condizioni di possibilità per la libertà di tutti. L’interdipendenza ecologica considera il successo dell’atleta trasformativo come valore intrinsecamente legato alla cura del collettivo, all’inclusione e all’appartenenza. Lo sport associativo diventa così una pratica di giustizia educativa, dove l’eccellenza non è la negazione dell’altro, ma la capacità di “co-costruire” un’esperienza umana che abbia valore in Sé, indipendentemente dal risultato numerico che si costruisce solo sulle capacità fisiche del soggetto, in ambienti decondizionati e decondizionanti e in città attive (Borgogni; Farinella, 2017). La proposta educativa delle città attive intende considerare lo sport propone una riflessione sul movimento come pratica sostenibile per eccellenza. Invece di intendere lo sport come un’attività che consuma risorse, viene promossa la “Mobilità Attiva”, come non solo esercizio fisico, ma atto politico, ambientale, sociale e formativo che riduce l’impatto ecologico e permette al cittadino di riappropriarsi dello spazio pubblico, riconnettendosi con l’ambiente. L’attività motoria all’aperto (outdoor) permette, infatti, di sviluppare una sensibilità verso il territorio, trasformando il corpo in un “sensore del benessere ambientale” e la sostenibilità sociale in un’attività motoria sostenibile, inclusiva a lungo termine, che crea contesti educativi nei quali le persone possano continuare a muoversi e a relazionarsi per tutta la vita, senza barriere economiche o fisiche (Borgogni; Farinella, 2017).

Uno strumento pratico attraverso cui si realizza una vita sostenibile è il concetto di “traiettoria”, fondamentale per superare l’idea statica di “lezione di ginnastica”. Le traiettorie si riferiscono ai percorsi di sviluppo e di senso che il corpo compie nello spazio e nel tempo. Le “traiettorie” possono essere di tipo esplorativo e riguardano la modalità con la quale l’individuo si muove e si relaziona nel mondo. Non sono semplici “linee rette” per andare da A a B, ma percorsi di scoperta. In ambito educativo, significa lasciare che l’allievo sperimenti diverse soluzioni motorie, tracciando la propria “strada” personale per risolvere un problema fisico o relazionale. “Traiettorie” di vita, per descrivere l’evoluzione del rapporto tra corpo e movimento durante le varie fasi dell’esistenza. L’educazione motoria



non deve servire a creare atleti “a tempo”, ma deve innescare una traiettoria permanente di benessere che accompagni la persona dall’infanzia alla vecchiaia (prospettiva *Lifelong Education e Life Wide Learning*). “Traiettorie” inclusive, come percorsi di incontro tra le diversità. In un gruppo classe, ogni allievo assume la propria traiettoria di sviluppo (ritmi, capacità, potenzialità motorie, tempi, modalità diverse). L’insegnante inclusivo è colui che riesce a far convergere tali traiettorie individuali in un progetto educativo comune, senza che nessuno debba deviare forzatamente dalla propria natura per “adeguarsi” allo standard generale degli altri (Borgogni; Giraldo, 2024)

4. L’Approccio Human-Centered (HCA): Verso una Pedagogia e una pratica della Cura

L’adozione dell’HCA sposta il baricentro dell’azione sportiva dalla *performance* alla *Persona*; dal tecnicismo dell’utilizzo delle capacità del soggetto, allo sviluppo integrale delle “Capabilities”, dall’affiliazione, all’appartenenza, dal paradigma performativo alla coscientizzazione e alla cura educativa. Non si tratta di un semplice assetto terminologico, ma di una rivoluzione copernicana: il successo non è più misurato esclusivamente dal “podio”, ma dalla qualità dei processi di crescita e dalla “fioritura” delle “capabilities” individuali e sociali (convivenza democratica e solidale).

Le associazioni sportive, sono considerate comunità di pratica e laboratori di cittadinanza: “sono botteghe antropologiche dove si apprende il mestiere di vivere” (Sennett, 2008)

La sfida dell’HCA ricade primariamente sulla figura dell’allenatore. Se lo sport è un dispositivo ad alta densità simbolica, l’allenatore ne è il “regista” pedagogico. Questa nuova professionalità si articola su tre dimensioni chiave:

- A. *Il Mediatore Pedagogico dell’Esperienza*. L’allenatore-educatore non trasmette solo schemi motori, ma media la relazione tra l’atleta e l’esperienza sportiva. Egli agisce come “scaffolding” (Bruner, 1976): fornisce l’impalcatura necessaria affinché l’atleta possa affrontare la sfida (agonistica o personale), rimuovendola gradualmente man mano che il soggetto acquisisce autonomia. Non sostituisce la volontà dell’atleta, ma la orienta.
- B. *Il Facilitatore di Riflessività*. L’allenatore deve promuovere la “riflessione nel corso dell’azione” e “sull’azione” (Mezirow, 2000). Dopo una gara o un allenamento, l’allenatore-educatore apre spazi di “debriefing” non solo tattico, ma esistenziale: *Come ti sei sentito in quel momento di tensione? Cosa ti ha insegnato il confronto con quell’avversario?* Questo trasforma il movimento meccanico in corporeità consapevole.
- C. *Competenze Relazionali ed Etiche*. La “nuova professionalità” richiede un set di competenze trasversali (Soft Skills) che spesso mancano nei percorsi di forma-



zione puramente tecnica: ascolto attivo: capacità di intercettare i segnali di disagio o le potenzialità inesprese oltre il gesto atletico; empatia e cura: la capacità di “sentire” l’altro come soggetto (Leib) e non come oggetto da spremere per la vittoria; gestione del conflitto: intendere il conflitto (con i compagni, con l’arbitro, con se stessi) non come un disturbo, ma come un’occasione di apprendimento etico, educativo e sociale.

Le competenze relazionali, etiche, comunicative come competenze trasversali (soft skills) e le life skills come già illustrate, considerano la relazione educativa tra intelligenza emotiva (IE) e pratica sportiva uno dei binomi più importanti della pedagogia moderna. Lo sport non è solo movimento o competizione, ma un vero e proprio “laboratorio di vita” in cui le emozioni si manifestano in maniera emotiva e definita: la gioia di una vittoria, la frustrazione di una sconfitta, l’ansia da prestazione o la rabbia per un’ingiustizia.

In questo contesto, l’attività fisica diventa il terreno ideale per allenare quelle competenze descritte da Daniel Goleman (2011), trasformando lo sport da semplice esercizio fisico a strumento di crescita personale. I pilastri dell’intelligenza emotiva nello sport si sviluppano e prendono vita attraverso 4 aree fondamentali che l’educatore o l’allenatore “emotivamente intelligente” utilizza nella pratica sportiva come relazione educativa: la consapevolezza di sé; l’autoregolazione (Self-control e gestione delle emozioni); empatia e cooperazione; motivazione e resilienza.

Quando l’intelligenza emotiva viene integrata nella pratica sportiva, i benefici superano i confini del “campo da gioco” e si riflettono nella vita quotidiana: dalla prevenzione del *drop-out* sportivo, alla prevenzione del bullismo, alle capacità di negoziare i conflitti, di gestire l’ansia e di collaborare per un obiettivo comune. L’intelligenza emotiva crea benefici a lungo termine e sviluppa nella pratica sportiva lo sport educativo, “per la vita”.

In definitiva, l’allenatore-educatore pratica una “pedagogia della cura” che si declina come “cura della fioritura” (Mortari, 2015). Non si tratta di una cura assistenziale ed assistenzialistica nei confronti del soggetto, ma di una cura emancipativa, produttiva e trasformativa: mettere l’altro nelle condizioni di essere autonomo e responsabile. Seguendo tale itinerario educativo e formativo, l’allenatore non forma solo “atleti”, ma cittadini capaci di “abitare il mondo” e la Terra (Malavasi, 2020) con consapevolezza, rispetto, dedizione, empatia e motivazione, secondo un’azione di cittadinanza democratica e senza sfruttare la “Madre Terra”. Il concetto di cura è, pertanto, il “cuore pulsante” di una pratica sportiva orientata al benessere integrale. Come suggerisce L. Mortari (2015), la cura non è un sentimento generico, ma una pratica ontologica ed educativa che si prende carico della vita dell’altro: dal curare al prendersi cura; dall’aver cura al prendersi cura. In ambito sportivo, aver cura non significa iperprotezionismo, ma fornire lo “*scaffolding*” (l’impalcatura) necessario perché l’atleta possa affrontare le sfide in piena



autonomia e responsabilità. È una cura della fioritura: l'allenatore "coltiva" le possibilità dell'atleta, favorendo la scoperta dei suoi talenti unici ed irripetibili. L'atleta impara così ad avere cura di Sé, dell'altro e del mondo, trasformando lo sport in una pratica di libertà e di impegno civile (convivenza democratica).

Conclusioni: Verso un'ecologia della corporeità e dell'umano

La pedagogia non può limitarsi ad osservare lo sport dall'esterno: essa è chiamata ad interrogare il senso profondo della pratica sportiva sottraendola con forza alle logiche dell'addestramento e del profitto che rischiano di soffocarlo e annientare l'attività sportiva. L'associazionismo sportivo si trova oggi ad un bivio identitario: può scegliere di essere un ingranaggio, funzionale e silenzioso, del sistema prestazionale neoliberista, oppure configurarsi come un'oasi di umanità e democrazia ed un presidio di resistenza pedagogica nel territorio. L'associazionismo sportivo rappresenta uno dei motori più potenti dell'educazione non formale. Quando lo sport viene vissuto all'interno di un'associazione, cessa di essere una mera attività fisica e si trasforma in un "laboratorio di vita, sociale ed educativo" (Isidori, 2012; Russo, 2013). L'associazionismo si lega alla dimensione educativa considerando il valore dello sport e della "regola" come un patto sociale. In un'associazione sportiva, la "regola" non è vista solo come un limite, ma come la condizione educativa necessaria per poter giocare e stare insieme (Camilletti & Colella, 2010). Essa parte dal rispetto dell'altro, considerando l'avversario non come un nemico, ma come un alleato con il quale competere (misurarsi) e dall'interiorizzazione della norma, intesa come accettazione delle decisioni arbitrali e come educazione alla resilienza e alla convivenza democratica nella società civile (Isidori, 2009). Nelle associazioni sportive, l'allenatore non è solo un dispensatore di schemi tattici, ma una figura di riferimento affettivo e valoriale spesso un "adulto significativo" esterno alla famiglia e alla scuola (Madella et al., 2006). L'associazionismo di base (promosso da enti come il CSI, la UISP o le polisportive locali) assume, inoltre, una vocazione intrinsecamente inclusiva come l'abbattimento delle barriere, la valorizzazione di ciascuno, anche nelle diversità, "offrendo a tutti l'opportunità di migliorare e di migliorarsi" (UISP, 2018).

Le associazioni sportive sono radicate nei quartieri e nelle comunità attraverso reti educative che costruiscono una vera e propria "comunità educante" (Frabboni, 2004) che agisce ed opera secondo i valori della gratuità, della responsabilità e della cittadinanza attiva (Russo, 2013). L'associazionismo sportivo, pertanto, educa alla vita attraverso il corpo e il movimento. Non prepara solo l'atleta di domani, ma il cittadino di domani, trasformando il "campo da gioco" in una vera palestra di democrazia e di relazioni umane (Martelli, 2012).

Restituire lo sport alla sua dimensione di *Leib* – corpo vivo, senziente e relazionale – significa non guardare più all'atleta come ad un insieme di dati biome-



trici da ottimizzare, ma accogliere l'imprevisto, il respiro affannato dopo uno sforzo, il gesto solidale di una squadra che perde ma resta unita nel senso del Sè e della solidarietà con gli altri. In questo solco, il dialogo tra la prospettiva deweyana dell'esperienza, l'epistemologia fenomenologica e la teoria trasformativa di Mezirow non è solo un esercizio accademico, ma una vera e propria "bussola" etica ed una sfida pedagogica verso una pratica sportiva che non "usa" il corpo, ma lo "abita".

Solo attraverso una cura dell'autonomia e la formazione di figure educative che sappiano essere mediatori di senso, e non solo tecnici del gesto, la pratica sportiva può davvero incidere sulle biografie individuali, e trasformarle verso stili di vita migliori e sostenibili. Lo sport, pertanto, non è più da considerarsi una parentesi ludica e strumentale, ma una "palestra" di libertà, di autonomia e di responsabilità capace di aprire il soggetto al "possibile", all'"auspicabile" e di dotarlo di quella speranza attiva necessaria per "abitare" la complessità del nostro tempo. In questa nuova ecologia dell'umano, l'associazionismo sportivo si riscopre comunità educante: un luogo dove, mentre si impara a giocare, si impara soprattutto ad esistere, ad essere, a Saper Essere!

Riferimenti bibliografici

- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press (trad. it. 2014).
- Borgogni A., Farinella R. (2017). *Le città attive*. Milano: FrancoAngeli.
- Borgogni A., Giraldo M. (2024). *L'attività motoria inclusiva. Traiettorie didattiche e progettuali per disabilità*. Roma: Studium.
- Bruner J. (2000). *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*. Roma: Armando.
- Camilletti, A., & Colella, D. (2010). *Valori e sport. Linee guida per l'educazione al fair play*. Foggia: Nuova Nova.
- Contini, M. (2009). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. or. 1916).
- Dewey, J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Roma: Kappa (Ed. or. 1938).
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi (Ed. or. 1975).
- Frabboni, F. (2004). *Società educante e associazionismo sportivo*. In "Pedagogia e Vita", n. 3, 109-116.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA (Ed. or. 1968).
- Gadamer, H. G. (1994). *Dove si nasconde la salute*. Milano: Raffaello Cortina.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva*. Milano: BUR Rizzoli.
- Isidori, E. (2009). *La pedagogia dello sport*. Roma: Carocci.
- Isidori, E., Fraile, A. (2008). *La pedagogia dello sport e la formazione degli educatori*. Pisa: ETS.



- Madella, A., Cei, A., Londoni, M., & Aquili, A. (2006). *L'allenatore nel settore giovanile. Ruolo e competenze dell'educatore sportivo*. Roma: Pozzi.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Martelli, S. (2012). *Sport, media e società. Il ruolo dello sport nella cultura contemporanea*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mosston, M., Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. Jupiter: Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Pati, L. (2008). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Rogers, C. (1981). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.
- Russo, G. (a cura di). (2013). *La società dello sport. Attori, pratiche e processi nelle associazioni sportive*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- UISP (Unione Italiana Sport Per tutti). (2018). *Il valore sociale dello sport: inclusione, salute e diritti*. Roma: Report Nazionale UISP.
- WHO (1992). *Skills for life*. Bollettino OMS, n. 1.
- Winnicott, D. W. (1974). *Gioco e realtà*. Roma: Armando (Ed. or. 1971).

