

Corporeità e cura nello sport associativo: la mediazione pedagogica

Embodiment and care in associational sport: pedagogical mediation

Daniela Maggi

RTT PAED 02/A, DISUS, Università e-Campus

daniela.maggi@uniecampus.it

Abstract

In associational contexts, sport can move beyond a performance-driven reduction and be framed as a transformative educational experience: movement, as embodied practice, activates processes of subjectivation, belonging, and community participation. Drawing on a Deweyan perspective on experience and a pedagogy of care, the paper portrays sport as a generative space that nurtures reflection, cooperation, and active citizenship. Within this framework, the coach is called upon to take on a role of pedagogical mediation, designing settings, routines and relationships that support agency and inclusion.

Keywords: associational sport; embodied experience; transformative education; pedagogy of care; coach as mediator.

Nei contesti associativi lo sport può superare la riduzione prestazionale e configurarsi come esperienza educativa trasformativa: il movimento, come pratica incarnata, attiva processi di soggettivazione, appartenenza e partecipazione comunitaria. Il contributo intreccia prospettiva deweyana dell'esperienza e pedagogia della cura per descrivere lo sport come spazio generativo, che alimenta riflessività, cooperazione e cittadinanza attiva. In questa cornice l'allenatore è richiamato a un ruolo di mediazione pedagogica per progettare setting, routine e relazioni che sostengano agency e inclusione.

Parole chiave: sport associativo; esperienza incarnata; educazione trasformativa; pedagogia della cura; allenatore mediatore.

Citation: Maggi D. (2026). Corporeità e cura nello sport associativo: la mediazione pedagogica. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 200(1), 176-189.

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-012026-13>



Introduzione

Nello sport associativo si intrecciano linguaggi eterogenei, quello della prestazione e quello della crescita, quello dell'efficienza e quello della reciprocità. È in questa frizione, spesso normalizzata e poco tematizzata, che la pedagogia trova un terreno decisivo di interrogazione. Parlare oggi di sport nei contesti associativi significa attraversare un campo semantico densamente stratificato, nel quale la promessa educativa convive con l'evidenza di derive riduzionistiche. Qui la formazione non è un esito spontaneo della pratica, ma una possibilità che dipende dalla qualità delle condizioni. Lo sport è spesso presentato come “di per sé” formativo, quasi fosse un dispositivo naturalmente orientato al bene (salute, socializzazione, disciplina, carattere). E tuttavia la quotidianità delle pratiche – soprattutto quando l'associazionismo entra in tensione con logiche di selezione, aspettative prestazionali e forme più o meno esplicite di economicizzazione – mostra che l'educatività non è un attributo automatico, ma un esito fragile, da costruire e da custodire. La questione pedagogica, quindi, non è stabilire se lo sport educi in generale, bensì interrogare le condizioni che rendono l'esperienza sportiva capace di incidere sul soggetto e sulla comunità, oppure, al contrario, di produrre adattamento, esclusione, assuefazione a criteri di valore puramente performativi.

Si evidenzia una prima difficoltà, per chi intenda assumere lo sport come oggetto di indagine pedagogica, rappresentata dal rischio di leggere il corpo come “mezzo” o “strumento”. La pedagogia, quando si confronta con il movimento, è chiamata a sottrarre la corporeità a una concezione meramente funzionalista per restituirle la qualità di esperienza, considerando il corpo come luogo di percezione, relazione, significazione, decisione, limite. L'assunto, certamente, non è nuovo: la tradizione che collega esperienza e formazione mette in guardia dall'equivoco di identificare l'esperienza con il semplice fare, ricordando che ciò che si vive diventa educativo soltanto se si iscrive in un processo di continuità e di riflessività (Dewey, 1938). In parallelo, le prospettive embodied ed enattive hanno mostrato come la cognizione non sia una rappresentazione “interna” di un mondo già dato, ma sia una co-costruzione che emerge nella storia delle azioni, nella transazione tra organismo e ambiente (Maturana & Varela, 1980; Varela, Thompson, & Rosch, 1991). Se questo è vero, allora l'educazione sportiva non può essere ridotta a trasmissione di tecniche ed è sempre anche configurazione di contesti, relazioni e cornici di senso che orientano ciò che nel corpo in azione diventa apprendibile (Lombello, 2012).

Da qui discende un secondo nodo, il contesto associativo non è un semplice “contenitore” della pratica sportiva, ma una trama organizzativa e simbolica che esercita un'azione formativa. Le associazioni sportive, infatti, non si limitano a offrire attività, tant'è che organizzano tempi e spazi, definiscono regole esplicite e implicite, producono ritualità, stabiliscono criteri di riconoscimento e appartenenza. In questa direzione, l'organizzazione di spazi e tempi del movimento può



essere letta come dispositivo formativo, nella misura in cui orienta pratiche, significati e possibilità di partecipazione (Borgogni, 2020). In tali dispositivi, spesso invisibili perché dati per scontati, si giocano possibilità decisive: chi può partecipare pienamente, chi resta ai margini, quale valore viene attribuito al corpo, quale linguaggio prevale (prestazione, merito, efficienza) e quale, invece, viene reso marginale (cura, crescita, reciprocità). È in questa micro-politica della quotidianità che lo sport associativo mostra la sua densità educativa, e insieme la sua vulnerabilità.

La questione è dunque quella delle condizioni e diviene necessario dotarsi di un criterio pedagogico capace di orientare la lettura e di evitare due opposti rischi. Da una parte il rischio dell'idealizzazione dello sport come "scuola di vita" per definizione e dall'altra la riduzione dello sport a pratica eminentemente addestrativa. In questa direzione, la categoria di cura offre una possibilità teorica particolarmente feconda. La cura, intesa come orientamento dell'agire e responsabilità verso le condizioni dell'altro, consente di riqualificare l'azione educativa sottraendola sia al moralismo sia al tecnicismo. Si riconosce, così, che la qualità dell'esperienza dipende dall'attenzione alle condizioni che rendono possibile lo sviluppo umano, non si tratta soltanto di aggiungere "valori" a una pratica neutra (Mortari, 2015; Xodo, 2003). In altri termini, assumere la cura come criterio significa interrogare lo sport associativo non soltanto per ciò che fa fare, ma per ciò che fa essere e per ciò che rende possibile diventare. In quel passaggio tra il sapere, il saper fare, il sapere essere e il sapere agire così importante nella costruzione dell'uomo.

Un'ulteriore ragione che rende la cura una categoria decisiva è la sua capacità di collegare immediatamente il problema dell'educatività con quello della responsabilità professionale. Nei contesti sportivi, infatti, la figura dell'allenatore tende a essere concepita primariamente come tecnica; eppure, come la letteratura sull'apprendimento trasformativo ricorda, gli esiti formativi più significativi non dipendono soltanto dai contenuti, ma dal modo in cui i soggetti riorganizzano cornici interpretative e significati attraverso esperienze accompagnate da riflessione e da relazione (Mezirow, 2000). In ambito sportivo, questa mediazione si colloca precisamente nella relazione educativa tra allenatore e atleti, e si estende all'ambiente progettato e vissuto dall'intera società sportiva. Per questo, parlare di sport associativo implica parlare anche di competenze educative, non in senso prescrittivo o moralistico, ma come capacità di progettare condizioni, governare linguaggi, costruire climi di partecipazione e di riconoscimento.

In tale orizzonte, si propone una lettura argomentativa dello sport associativo che tenga insieme tre dimensioni spesso separate: il corpo come esperienza (e non come macchina), il contesto come dispositivo formativo (e non come semplice cornice), la responsabilità educativa come competenza (e non come dichiarazione). L'aspetto decisivo riguarda il modo in cui le associazioni sportive configurano la pratica quotidiana: qui si gioca la possibilità che lo sport assuma una



fisionomia prevalentemente prestazionale oppure, al contrario, che diventi un'esperienza capace di sostenere sviluppo umano e comunità. Si tratta di non rimuovere fatica, regola e competizione, ma di ricondurle a un orizzonte di senso pedagogicamente abitabile.

Il presente contributo si configura come saggio teorico-concettuale. Non propone una revisione sistematica né una scoping review. Costruisce una cornice interpretativa dello sport associativo come contesto educativo. La letteratura è selezionata con criterio argomentativo: esperienza, corporeità e cura dialogano con studi recenti su sport pedagogy, community sport, non-formal education, coach education e caring coaching (Armour & Chambers, 2014; Cronin & Armour, 2019; Holdom et al., 2024; Morgan et al., 2025; Wang et al., 2025).

I criteri sono quattro: rapporto tra sport ed educazione; attenzione al non formale; rilevanza dell'allenatore; cura come categoria professionale. L'obiettivo non è verificare un modello, ma proporre categorie aperte alla discussione critica e utili per ricerche su setting, routine, relazioni e agency. Da qui deriva la necessità di chiarire come categorie elaborate nei contesti formali possano interpretare pratiche non formali, volontarie e associative.

Esperienza, cura e mediazione provengono in larga parte dal lessico dell'educazione formale. Qui, però, non sono trasferite allo sport per analogia istituzionale. Lo sport associativo opera in ambienti non formali, volontari e regolati da culture organizzative locali. Tali categorie vanno quindi recontestualizzate. Non descrivono un curriculum scolastico, ma aiutano a leggere la qualità educativa di pratiche situate, relazioni e condizioni organizzative.

Nei contesti formali l'intenzionalità educativa è sostenuta da curricoli, ruoli e criteri codificati. Nello sport associativo è spesso implicita e negoziata tra allenatori, atleti, famiglie, dirigenti e volontari. Il community sport coaching mostra che l'allenatore agisce tra vincoli organizzativi, aspettative competitive e responsabilità relazionali (Holdom et al., 2024; Wang et al., 2025). La mediazione pedagogica consiste nel rendere intenzionali e leggibili processi educativi in ambienti variabili.

Si evita così una doppia riduzione: considerare lo sport automaticamente educativo o, al contrario, negarne la rilevanza pedagogica perché non appartiene alle agenzie formative formali.. Diviene, così, necessaria una recontestualizzazione concettuale.

1. Sport associativo come esperienza educativa trasformativa

L'associazionismo sportivo costituisce un osservatorio privilegiato per la pedagogia rendendo visibili, in forma densa e quotidiana, quei nessi non sempre immediatamente osservabili, tra corporeità, relazione e processi di formazione. Nella pratica sportiva il soggetto è continuamente esposto a un rapporto concreto con il



proprio corpo e con le dimensioni educative che accompagnano l'azione, quali: impegno, autocontrollo, responsabilità, ascolto dei limiti e delle possibilità (Mantegazza, 1999). Per questa ragione, parlare di sport implica uscire da una lettura meramente funzionalista del corpo e ricondurre movimento e apprendimento a una visione unitaria della persona, in cui componenti cognitive e affettive si intrecciano (Costanzo et al., 1987; Maggi, 2018b).

La prospettiva deweyana consente di evitare due equivoci ricorrenti. Da un lato il confondere l'esperienza con il semplice "fare" e dall'altro assumere come automatica l'educatività della pratica sportiva. Dewey richiama la necessità di un'educazione capace di provvedere anche al godimento degli svaghi ricreativi, non soltanto in funzione della salute fisica, ma in particolare per gli effetti duraturi sulle abitudini mentali (Dewey, 1961). L'esperienza non è più intesa come successione di eventi, diviene transazione continua tra soggetto e ambiente. Risulta utile, ai fini del nostro discorso, sottolineare che lo sport non rappresenta sempre un'esperienza positiva e gli apprendimenti che lo attraversano non si esauriscono nelle regole del gioco, ma investono spazio, tempo, tecnica, strumenti, gestualità, ritualità e trasgressioni (Mantegazza, 1999; Maggi, 2018bgor). La trasformatività, dunque, non è promessa generalizzata, quanto piuttosto è un esito possibile entro condizioni pedagogiche riconoscibili.

Al fine di qualificare tali condizioni, con mossa teorica decisiva, è possibile riconoscere che ogni atto motorio ha una doppia struttura: un aspetto concreto-sensibile (fisico/biologico) e un aspetto simbolico-astratto (significati, dinamiche mentali, emotività, socialità, dimensioni culturali) (Gori & Tanga, 1996; Gori, s.d.). Questa impostazione, radicata nella psicomotricità e nella critica al dualismo mente-corpo, apre naturalmente alla sociomotricità e a una lettura relazionale dell'azione. In altre parole, il soggetto si avvicina al mondo tramite l'educazione motoria, in un processo che intreccia conoscenza – competenza - responsabilità (Gori, s.d.; Maggi, 2018b). In questa cornice, il cervello non "conosce" semplicemente muscoli o movimenti isolati, ma azioni e scopi, entro repertori e schemi complessi che si costituiscono nell'interazione organismo -ambiente (Meraviglia, 2012). Dunque, il movimento è intenzionato al raggiungimento di fini, e si configura come interazione tra essere vivente e ambiente circostante (Bernsteijn, 1967; Meraviglia, 2012). Ne deriva un assunto pienamente coerente con l'impianto del presente contributo: l'azione è indispensabile per l'apprendimento (Meraviglia, 2012).

In termini più netti, la cognizione nasce dal vissuto tra esperienza soggettiva del corpo nell'ambiente e radici ideologiche non è, quindi, il mero prodotto di una macchina senza corpo. Tant'è che la teoria dell'enazione chiarisce che la cognizione non rappresenta un mondo già dato, ma congiunge mente e mondo nella storia delle azioni che costituiscono l'essere-al-mondo (Varela, Thompson, & Rosch, 1991; Maturana & Varela, 1980). Applicando allo sport associativo, tale prospettiva, è possibile comprendere perché l'educazione sportiva non possa



essere ridotta all'addestramento. Sinteticamente, l'esperienza corporea, in quanto situata e relazionale, produce apprendimenti che incidono sul modo in cui il soggetto interpreta se stesso e il proprio posto nel gruppo.

Questo passaggio risulta ancora più chiaro se si distingue tra addestramento e allenamento. Se nell'addestramento si ottimizzano risorse dell'organismo (massima efficienza, minimo sforzo, sicurezza esecutiva), quando però si passa alla formazione, l'apprendimento non si esaurisce nella conquista di un dato. Qui l'obiettivo diventa il processo cognitivo, la "ratio operativa", la consapevolezza del perché dell'azione, insieme alla presa di coscienza di sé e delle proprie risorse (Paparella, 2012; Maggi, 2016b). In questa chiave, lo sport può essere definito come laboratorio di apprendimento i cui contenuti prevalenti non sono di tipo motorio. Esso incide su identità personale e identità sociale, a condizione che l'attività sia programmata, organizzata e gestita secondo competenze specifiche, entro una relazione educativa fondata sulla fiducia (Maggi, 2016b; Maggi, 2017). E soprattutto, il processo si dà sempre in un contesto che può essere progettato come ambiente di apprendimento, cioè fascio di relazioni significative nel quale si collocano apprendimenti ad alto coefficiente etico-sociale (Maggi, 2016a).

Qui si innesta l'elemento a nostro avviso innovativo: considerare lo sport associativo come *ecologia della trasformazione*. La qualità educativa non dipende dalla prestazione in sé, ma dalla configurazione congiunta di corporeità, contesto e relazioni, che rende l'esperienza generativa. In questa direzione, anche modelli che rendono trasparente l'interdipendenza fra allenatore, atleta e ambiente - come il modello 3A - aiutano a riconoscere che la trasformatività non è un "effetto collaterale" dello sport, ma una proprietà emergente quando l'organizzazione associativa orienta intenzionalmente le pratiche verso sviluppo umano e cittadinanza (Maggi, 2017). In questo quadro, la categoria di cura diventa criterio decisivo per qualificare le condizioni che sostengono tale trasformatività.

2. La cura come orientamento pedagogico della pratica sportiva

Se lo sport associativo è ecologia della trasformazione, allora diventa decisivo interrogare l'orientamento che guida l'agire sportivo. Quindi, assumere la cura come categoria pedagogica consente di dare spessore a questa trasformatività evitando l'illusione dell'automatismo e distinguendo, con maggior precisione, tra pratiche sportive che producono soltanto adattamento e pratiche sportive che invece aprono possibilità di sviluppo umano. In questa prospettiva, la cura non è semplice protezione, né assistenza, non coincide con un atteggiamento paternalistico o con la sola tutela. La cura è piuttosto postura intenzionale e orientamento dell'agire che tiene insieme responsabilità verso l'altro, attenzione alle condizioni e promozione di possibilità. Ciò si traduce, nella pratica sportiva, nel riconoscere che ciò che qualifica l'esperienza non è soltanto la dimensione tecnica, ma il suo



riflesso esistenziale, in cui senso e significato sono sempre presenti. Tant'è che non esiste conoscenza o abilità che esprima produttività se non viene assunta nell'universo di significazione della persona e integrata nella luce dei valori personali (Schmidt & Wrisberg, 2000; Maggi, 2016b).

Alla luce del quadro delineato, la distinzione tra addestramento e allenamento diventa criterio operativo della cura. L'allenamento è formativo quando non produce soltanto efficienza esecutiva, ma rende comprensibili senso dell'azione, condizioni emotive e relazionali e trasferimento dell'apprendimento. Il caring coaching conferma che la cura non è benevolenza. Implica riconoscimento, attenzione ai bisogni degli atleti, responsabilità etica e clima sicuro e partecipativo (Cronin & Armour, 2019; Dohsten et al., 2020; Lewis et al., 2023). Obiettivi, compiti, feedback e routine diventano così condizioni per comprendere sé, il compito e il contesto.

Questa attenzione alle condizioni assume una forma particolarmente concreta quando si considera che l'esperienza appartiene all'allievo/atleta e che la definizione degli obiettivi è componente essenziale del processo. Obiettivi di risultato, di prestazione e di processo orientano in modo diverso le traiettorie formative e richiedono progettazione e valutazione coerenti (Schmidt & Wrisberg, 2000; Maggi, 2016). La cura rappresenta, in questo senso, ciò che impedisce alla progettazione di ridursi a prescrizione, in quanto richiede una lettura del soggetto (età, esperienza, capacità, attenzione, motivazione), del compito (abilità da apprendere) e del contesto (ricreativo/competitivo, presenza degli altri, clima) (Schmidt & Wrisberg, 2000; Maggi, 2016b). In altre parole, la cura è la competenza di mantenere insieme la finalità della pratica sportiva con la singolarità del soggetto e le condizioni del contesto, traducendo l'intenzionalità educativa in scelte di setting, di tempi, di compiti e di linguaggi.

In un quadro di cura, anche la valutazione cambia di statuto: non si riduce a misurazione, ma diventa feedback che sostiene comprensione, autoregolazione e costruzione del concetto di sé, soprattutto nei giovani (Maggi, 2018). È utile ribadire, in questa prospettiva, che competenza e prestazione non coincidono: una prestazione può essere negativa pur in presenza di competenza, e la competenza esperta implica organizzazione e flessibilità delle conoscenze, oltre che capacità di transfer, cioè applicazione di conoscenze e abilità da una situazione a un'altra e disponibilità a continuare ad apprendere in contesti nuovi (Pellerey, 2001; Bransford & Schwartz, 1999; Maggi, 2018). La cura, dunque, coincide con la costruzione di condizioni in cui l'atleta può diventare competente "come persona nel suo insieme" e non soltanto come esecutore: valori, senso, identità e relazione educativa fanno parte del dispositivo formativo (Ajello, 2002; Maggi, 2018).

In questa prospettiva la cura diventa anche criterio per pensare l'inclusione come qualità del contesto e non come etichetta. Essa agisce sulle forme di riconoscimento, sulle routine e sui linguaggi che rendono possibile una partecipazione significativa e consente di intrecciare la dimensione individuale con quella comu-



nitaria. Lo sport è ambiente di apprendimento efficace soltanto se le attività sono centrate su allievo, conoscenza e valutazione (feedback), ma anche sulla comunità, non considerando semplicemente il gruppo squadra bensì l'intera società sportiva come perimetro educativo (Maggi, 2018a). La cura non è soltanto virtù individuale dell'allenatore: è proprietà del contesto quando routine, regole, linguaggi e criteri di appartenenza sostengono partecipazione, responsabilità e appartenenza.

Questo passaggio prepara direttamente il ruolo della mediazione pedagogica, cioè se la cura è criterio, occorre una figura capace di tradurla in scelte quotidiane di progetto (setting, routine, relazioni), mantenendo insieme intenzionalità educativa e complessità del contesto associativo.

3. Mediazione pedagogica dell'allenatore nell'ecologia della trasformazione

Nell'ecologia della trasformazione, l'allenatore non è soltanto colui che prescrive compiti o regola carichi. L'allenatore è un mediatore che rende pedagogicamente praticabili le condizioni della cura e della formazione. Nello sport si instaura una relazione educativa imprescindibile tra allenatore e atleta che incide sulla costruzione dell'identità personale e sociale, a condizione che l'attività sia programmata, organizzata e gestita secondo specifiche competenze (Maggi, 2016a; Isidori & Fraile, 2012). Ciò implica, coerentemente, che l'allenatore debba acquisire competenze trasversali per agire oltre il solo profilo tecnico-sportivo (Fraile Aranda, 2013; Isidori & Fraile, 2012), perché l'educazione è anche creazione di talenti e tale processo creativo è affidato all'apprendimento (Swift, 1978; Paparella, 1988).

La ridefinizione dell'allenatore come mediatore pedagogico trova sostegno nella coach education. Gli studi recenti mostrano che la formazione non può limitarsi ai contenuti tecnico-tattici. Deve integrare esperienza di campo, riflessione, mentoring e comunità di pratica (Dempsey et al., 2024; Leeder, 2024; Lascu et al., 2024; Wang et al., 2025). Nei contesti associativi è decisivo, dove la mediazione pedagogica è competenza complessa da coltivare, non mera sensibilità personale.

Per comprendere la specificità della mediazione nello sport associativo è utile richiamare due snodi teorici. Il primo riguarda la natura esperienziale dell'apprendimento, Bateson definisce l'apprendimento come strettamente connesso all'esperienza e propone livelli che, se trasposti allo sport, consentono di distinguere tra acquisizioni abitudinarie e processi più complessi in cui l'atleta "impara a imparare", modificando le proprie risposte motorie, emotive e comportamentali in relazione alle esigenze del contesto (Bateson, 2000). Il secondo riesamina la funzione della riflessione. La riflessione permette il passaggio da una conoscenza acquisita durante l'azione a una conoscenza utile alle azioni future, sostenendo autoregolazione e consapevolezza (Mason, 2006). In questo quadro, la mediazione pedagogica dell'allenatore può essere definita come la capacità di trasformare la pratica (allenamento/competizione) in esperienza formativa attraverso progettazione, re-



lazione, valutazione e costruzione del contesto. Per dare consistenza analitica a tale capacità, si propone qui una tipologia in quattro funzioni intrecciate, da intendere non come ruoli separati, ma come dimensioni che convivono nell'agire quotidiano dell'allenatore:

- a) *Funzione progettuale: intenzionalità, obiettivi, compiti, ritmi*: La mediazione si esercita innanzitutto nella progettazione. La definizione di obiettivi - di risultato, di prestazione, di processo - orienta in modo differente i percorsi e incide sulla qualità dell'esperienza vissuta dagli atleti (Schmidt & Wrisberg, 2000). L'allenatore mediatore cura inoltre la congruenza tra caratteristiche dell'allievo/atleta (età, esperienze, motivazione), caratteristiche del compito (abilità da apprendere) e caratteristiche del contesto (ricreativo/competitivo, presenza di altri, clima), poiché è in questa triangolazione che l'allenamento si configura come ambiente di apprendimento e non come mera sequenza di esercizi (Isidori & Fraile, 2012). Qui si colloca la differenza tra addestramento e allenamento. In sintesi, l'addestramento può perfezionare un gesto tecnico come "processo micro"; l'allenamento, inteso in senso formativo, è "processo macro" perché si fa carico di qualità, intenzionalità e trasferibilità dell'apprendimento in contesti variabili (Schmidt & Wrisberg, 2000).
- b) *Funzione relazionale: fiducia, riconoscimento, reciprocità*: La relazione è tessuto dell'apprendimento sportivo. La fiducia dell'atleta nell'allenatore emerge come condizione decisiva del processo, giacché consente di esporsi, tentare, perseverare e accettare il limite senza che l'esperienza si trasformi in svalutazione di sé (Fraile Aranda, 2013; Isidori & Fraile, 2012). La mediazione relazionale riguarda anche il riconoscimento, ciò che l'allenatore vede e nomina - con parole, feedback, attenzioni - contribuisce a costruire il concetto di sé dell'atleta, influenzandone autoefficacia e motivazione (Ajello, 2002). In questa funzione rientra anche la gestione delle dinamiche di gruppo, appartenenza, cooperazione, conflitti e gerarchie informali sono parte dell'ecologia della trasformazione, e l'allenatore ne governa le condizioni attraverso regole, ruoli e modalità di comunicazione.
- c) *Funzione valutativa-formativa: feedback, riflessione, autoregolazione*: Valutare nello sport associativo non coincide soltanto con misurare. La valutazione, quando assume una valenza formativa, sostiene l'autoregolazione. Attenzione, concentrazione, coinvolgimento e capacità di completare il compito sono processi che l'atleta impara a governare, specialmente nei momenti di difficoltà agonistica (Mason, 2006). In questa prospettiva, la riflessione - intesa come dispositivo di "ritorno" sull'azione - assume un ruolo cruciale perché trasforma l'esperienza in conoscenza trasferibile, ciò che l'atleta comprende di sé, del compito e delle strategie utilizzabili diventa risorsa per azioni future (Mason, 2006). È in questa funzione che acquista rilievo la distinzione fra competenza e prestazione. L'allenatore mediatore evita di ridurre la qualità del soggetto al-



l'esito immediato, riconoscendo che competenza include organizzazione, flessibilità e transfer, cioè capacità di apprendere in contesti nuovi (Pellerey, 2001; Bransford & Schwartz, 1999).

- d) *Funzione simbolico-comunitaria*: norme, ritualità, clima, perimetro educativo: La mediazione pedagogica ha infine una dimensione simbolica e comunitaria. Lo sport può essere descritto come laboratorio di apprendimenti ad alto coefficiente etico-sociale (coerenza, perseveranza, responsabilità), che emergono dentro un fascio di relazioni significative (Paparella, 1988). Da qui si evidenzia un passaggio decisivo, l'ambiente di apprendimento efficace non riguarda soltanto il gruppo squadra, ma l'intera società sportiva come contesto educativo, con i suoi criteri di riconoscimento, i suoi rituali, i suoi linguaggi e le sue micro-politiche dell'appartenenza (Maggi, 2018; Del Gottardo, 2016). In una prospettiva di cura, l'allenatore contribuisce a orientare tale perimetro verso partecipazione significativa e inclusione, evitando che la prestazione diventi l'unico principio di valore.

Queste quattro funzioni, lette congiuntamente, permettono di definire la *mediazione come regia dell'ecologia della trasformazione*. L'allenatore agisce come “designer” delle condizioni in cui corporeità, contesto e relazioni co-producono esperienza formativa. In questa direzione, il modello 3A (Allenatore-Atleta-Ambiente) può essere richiamato in modo sintetico come dispositivo euristico che rende visibile l'interdipendenza dei fattori e aiuta a evitare letture lineari (Maggi, 2017). In altri termini, l'allenatore mediatore non aggiunge “pedagogia” alla tecnica, quanto piuttosto orienta la tecnica entro un orizzonte di significato e di cura, affinché lo sport associativo possa configurarsi come spazio di riflessività, cooperazione e cittadinanza attiva, sostenendo agency e inclusione.

Conclusione

Il percorso argomentativo proposto ha assunto lo sport associativo come un contesto in cui la formazione non è un esito spontaneo della pratica, ma una possibilità che si apre (o si chiude) in funzione della qualità delle condizioni (Dewey, 1938; Mortari, 2015). Da qui la scelta di nominare la prospettiva guida come ecologia della trasformazione. La trasformatività non coincide con la prestazione, né si riduce alla somma di esperienze individuali, ma emerge dall'intreccio tra corporeità, contesto e relazioni (Varela et al., 1991; Maggi, 2017). In questa ecologia, la pedagogia dell'esperienza permette di evitare l'equivoco dell'“attivismo” (fare non significa automaticamente apprendere) (Dewey, 1938), mentre la cura opera come criterio di qualità educativa, capace di distinguere pratiche che generano sviluppo umano da pratiche che producono adattamento, conformismo o esclusione (Mortari, 2015).



All'interno di tale quadro, il nodo della mediazione pedagogica dell'allenatore si è rivelato decisivo (Isidori & Fraile, 2012; Fraile Aranda, 2013). Se l'associazione è ambiente formativo, allora l'allenatore non può essere inteso soltanto come erogatore di esercizi o garante di rendimento. L'allenatore agisce come regista delle condizioni che rendono l'esperienza sportiva un'occasione di soggettivazione, appartenenza e partecipazione. Questa regia si esprime nella progettazione (obiettivi, compiti, ritmi), nella relazione (fiducia e riconoscimento), nella valutazione formativa (feedback, riflessione, autoregolazione) e nella dimensione simbolico-comunitaria (norme, ritualità, criteri di appartenenza) (Schmidt & Wrisberg, 2000; Mason, 2006; Bateson, 2000). Il richiamo al modello 3A (Allenatore–Atleta–Ambiente) può essere assunto, in questa prospettiva, come dispositivo euristico che rende visibile l'interdipendenza dei fattori e rafforza l'idea che la qualità educativa sia sempre un esito sistemico e non lineare (Maggi, 2017).

Per tradurre questa impostazione in criteri di qualità utili alla riflessione e alla formazione, si propongono tre indicatori sintetici della mediazione pedagogica coerenti con l'ecologia della trasformazione:

- 1) Intenzionalità educativa e leggibilità degli scopi: la pratica associativa diventa formativa quando obiettivi e priorità sono pedagogicamente espliciti (non impliciti né contraddittori), distinguendo ciò che è “fine” (sviluppo della persona e della comunità) da ciò che è “mezzo” (prestazione, risultato, selezione). Questa intenzionalità si riconosce nella coerenza tra obiettivi, compiti, criteri di valutazione e linguaggi praticati nel gruppo (Schmidt & Wrisberg, 2000; Paparella, 1988).
- 2) Architettura del contesto e giustizia delle condizioni: la cura si manifesta nella qualità del setting (spazi, tempi, routine, ruoli) e nella sua capacità di sostenere partecipazione significativa. Inclusione, in questa chiave, non è dichiarazione di principio, ma proprietà del contesto e si misura nella possibilità reale di prendere parte, apprendere, essere riconosciuti, contribuire. L'ecologia della trasformazione richiede dunque un'attenzione organizzativa. L'educativo non risiede soltanto nelle intenzioni, ma nelle condizioni concrete che rendono alcune traiettorie possibili e altre impraticabili (Mortari, 2015; Del Gottardo, 2016).
- 3) Feedback trasformativo e riflessività: la mediazione pedagogica si qualifica quando la valutazione non si esaurisce nel giudizio, ma sostiene consapevolezza e autoregolazione. Il feedback diventa trasformativo quando aiuta l'atleta a riorganizzare letture di sé, del compito e del contesto, favorendo trasferibilità e continuità dell'esperienza. In questo modo si evita la sovrapposizione tra valore della persona e esito immediato, preservando la distinzione tra competenza e prestazione e mantenendo aperta la possibilità di apprendere nel tempo (Mason, 2006; Pellerrey, 2001; Bransford & Schwartz, 1999).



Questi tre criteri consentono di riformulare, in modo non retorico, l'idea di sport come pratica educativa. Lo sport associativo è tale non perché “fa bene” in quanto sport, ma perché può costituire un'esperienza che alimenta riflessività, cooperazione e cittadinanza attiva, quando l'ecologia del contesto è orientata dalla cura e resa operativa dalla mediazione dell'allenatore (Mortari, 2015; Isidori & Fraile, 2012; Maggi, 2017).

Sul piano delle implicazioni emergono due piste. La prima riguarda la formazione degli operatori sportivi. Se l'allenatore svolge mediazione pedagogica, i percorsi formativi devono sviluppare competenze progettuali, relazionali, valutative e riflessive, oltre a quelle tecnico-tattiche. La seconda riguarda le organizzazioni sportive. L'associazione, come perimetro educativo non formale, non può delegare la qualità formativa alla “buona volontà” dei singoli. Deve esplicitare scopi e pratiche di riconoscimento coerenti con l'inclusione. Il community sport coaching conferma che culture organizzative e supporti locali incidono sulle finalità educative (Holdom et al., 2024; Allen et al., 2024).

Come saggio teorico-concettuale, il contributo non misura empiricamente gli effetti educativi dello sport associativo. Definisce categorie e criteri per renderli osservabili. La cornice proposta può quindi orientare analisi empiriche successive, senza trasformare il presente lavoro in ricerca applicativa.

Infine, pur collocandosi in una riflessione teorica, il presente contributo apre naturalmente a sviluppi ulteriori, infatti l'ecologia della trasformazione e i criteri proposti possono essere utilizzati come base per analisi di pratiche e per ricerche empiriche (qualitative o mixed methods) orientate a descrivere come setting, routine e relazioni incidano sui processi di agency e appartenenza nello sport associativo, e come la mediazione pedagogica dell'allenatore possa essere sostenuta, valutata e coltivata entro percorsi di formazione continua (Dewey, 1938; Maggi, 2016a). In questo senso, si propone una cornice concettuale per sostenere la discussione critica sulle retoriche prestazionali e per aprire piste di ripensamento dello sport associativo come luogo di sviluppo umano e di comunità educanti.

Riferimenti bibliografici

- Ajello, A. M. (2002). Apprendimento e competenza un nodo attuale. *Scuola e Città*, 1, 39–56.
- Allen, J., Lascu, A., Hall, E., Potrac, P., Ryrie, A., & Cronin, C. (2024). *Challenges and opportunities for community sport coach development: An appreciative inquiry project*. UK Coaching, Northumbria University & Liverpool John Moores University.
- Armour, K. M., & Chambers, F. C. (2014). 'Sport & Exercise Pedagogy': The case for a new integrative sub-discipline in the field of Sport & Exercise Sciences/Kinesiology/ Human Movement Sciences. *Sport, Education and Society*, 19(7), 855–868. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.859132>
- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.



- Bernstein, N. A. (1967). *The co-ordination and regulation of movement*. Pergamon Press.
- Borgogni, A. (2020). *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici. Luoghi e tempi delle didattiche del movimento*. Roma: Studium.
- Bransford, J. D., & Schwartz, D. L. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*, 24, 61–100.
- Costanzo, G. B., Sarracino, V., & Schettini, B. (1987). *Pedagogia e didattica, aspetti teorici e metodologici con particolare riferimento all'educazione motoria*. Napoli: Tecno-did.
- Cronin, C., & Armour, K. M. (Eds.). (2019). *Care in sport coaching: Pedagogical cases*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351109314>
- Del Gottardo, E. (Ed.). (2016). *Apprendimento. Verso la comunità competente*. Giapeto.
- Del Gottardo, E. (Ed.). (2018). *Questioni di pedagogia sociale*. Giapeto.
- Dempsey, N., Cope, E., Richardson, D. J., Littlewood, M. A., & Cronin, C. J. (2024). An examination of content knowledge in formal coach education curriculum. *Sport, Education and Society*, 29(2), 221–239. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.-2131761>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dohsten, J., Barker-Ruchti, N., & Lindgren, E.-C. (2020). Caring as sustainable coaching in elite athletics: Benefits and challenges. *Sports Coaching Review*, 9(1), 48–70. <https://doi.org/10.1080/21640629.2018.1558896>
- Fraile Aranda, A. (2013). El coaching como estrategia pedagógica para la mejora del autoconocimiento de los educadores deportivos. *E-motion: Revista de Educación, Motoricidad e Investigación*, 1, 14–25.
- Gori, M. (s.d.). *Actiologia, il corpo pensante e il pensiero agito*. Sito personale di Mario Gori. <http://mariogori.jimdo.com>
- Gori, M., & Tanga, M. (1996). *Il corpo e l'azione motoria (Note per una nuova prassiologia dell'azione motoria)*. Calzetti e Mariucci.
- Holdom, T., Nichol, A., & Ives, B. A. (2024). Recognising, addressing and supporting the challenging nature of community sport coaching work: Potential ways forward for research and practice. *Sports Coaching Review*, 13(2), 265–276. <https://doi.org/10.1080/21640629.2024.2335432>
- Isidori, E., & Fraile, A. (2012). *Pedagogia dell'allenamento. Prospettive metodologiche*. Edizioni Nuova Cultura.
- Lascu, A., Wood, M. A., Moulds, K., & Davids, K. (2024). Coach education as 'leading out with an experienced other'. *Sports Coaching Review*, 13(2), 277–292. <https://doi.org/10.1080/21640629.2024.2343571>
- Leeder, T. M. (2024). (Re)conceptualising coach education and development: Towards a rhizomatic approach. *Sports Coaching Review*, 13(2), 293–305. <https://doi.org/10.1080/21640629.2024.2343560>
- Lewis, C. J., Sawiuk, R., & Grimes, S. M. (2023). 'It looks like he cares, but he doesn't': Athletes' experiences of 'good' and 'bad' care in women's football. *Sports Coaching Review*, 12(1), 108–123. <https://doi.org/10.1080/21640629.2022.2045137>
- Lombello, D. (2012). Leggere. In E. Toffano Martini & P. De Stefani (Eds.), *Che vivano*



- liberi e felici...». Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York* (pp. 334–337). Roma: Carocci.
- Maggi, D. (2016a). Allenatore, atleta, ambiente: il modello delle 3A. Progettare ambienti di apprendimento. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), 153–162.
- Maggi, D. (2016b). L'apprendimento nelle attività di addestramento e nella formazione dell'atleta. In E. Del Gottardo (Ed.), *Apprendimento. Verso la comunità competente* (pp. 57–74). Giapeto.
- Maggi, D. (2017). *L'allenamento oltre la gara: la costruzione dell'uomo*. Libellula.
- Maggi, D. (2018a). Apprendimento, motivazione e agonismo. In E. Del Gottardo (Ed.), *Questioni di pedagogia sociale* (pp. 91–102). Giapeto.
- Maggi, D. (2018b). Dal corpo allo sport, tra psicomotricità e sociomotricità. In C. Sorrentino (Ed.), *Contesti, presenze, responsabilità* (pp. 57–82). Giapeto.
- Mantegazza, R. (1999). *Con la maglia numero sette*. Unicopli.
- Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Maturana, H. R., Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Reidel.
- Meraviglia, M. V. (2012). *Sistemi motori. Nuovi paradigmi di apprendimento e comunicazione*. Springer.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Morgan, H., Bowles, H., & Bush, A. (2025). Sport-based interventions as non-formal education: Enabling the education to employment transition for young people. *Social Sciences*, 14(5), Articolo 278. <https://doi.org/10.3390/socsci14050278>
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Paparella, N. (1988). *Pedagogia dell'apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Paparella, N. (2012). *L'agire didattico*. Guida.
- Pellerey, M. (2001). Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro. In C. Montedoro (Ed.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (pp. 231–276). Angeli ISFOL.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2000). *Apprendimento motorio e prestazione* (Trad. it.). Società Stampa Sportiva.
- Swift, D. F. (1978). *Per una sociologia dell'educazione* (Trad. it.). Brescia: La Scuola.
- Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Wang, Z., Casey, A., Cope, E. (2025). Coach experiences of formal coach education developed by national governing bodies: A systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 30(3), 351–363. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2230235>
- Xodo, C. (Ed.). (2003). *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

