

Abitare lo sport agonistico: spazi educativi possibili

Inhabiting competitive sport: possible educational spaces

Andrea Pintus

Professore associato, Pedagogia sperimentale, Università di Parma, Associate professor in Educational Research, University of Parma, andrea.pintus@unipr.it

Stefano Ascari

Dottorando in Psicologia, Università di Parma, Istruttore Judo UISP, PhD student in Psychology, University of Parma; UISP Judo Instructor, stefano.ascari@unipr.it

Samuel Giorguli

Studente, Università di Parma, Allenatore UEFA grassroots C, Student at the University of Parma, UEFA Grassroots C Coach, samuel.giorguli@studenti.unipr.it

Alessia Montanari

Studentessa, Università di Parma, allenatrice di livello 1 FIR, Student, University of Parma, FIR Level 1 coach alessia.montanari3@studenti.unipr.it

Abstract

Early professionalisation, psychological and physical stress, and a focus on results risk negating the educational value of sport. This paper draws on an ongoing teaching and research project at the University of Parma, which focuses on building a multidisciplinary community of practice (Lave & Wenger, 1991) among educators and coaches working in football, rugby and judo, and, at the same time, defining pathways to professional development for trainee educators.

Keywords: competitive sport; coach training; communities of practice; educating community; embodied experience

Professionalizzazione precoce, stress psico-fisico e centralità del risultato, rischiano di annullare la valenza educativa della pratica sportiva. Il contributo prende le mosse da un'esperienza didattica e di ricerca in corso presso l'Università di Parma, centrata sulla costruzione di una comunità di pratica (Lave & Wenger, 1991) multidisciplinare tra educatori-allenatori attivi in calcio, rugby e judo, per delineare possibili spazi di azione pedagogica nei contesti sportivi e, allo stesso tempo, definire dimensioni di professionalizzazione per gli educatori in formazione.

Parole chiave: sport agonistico; formazione allenatori; comunità di pratica; comunità educante; esperienza incarnata

Citation: Pintus A. et al. (2026). Abitare lo sport agonistico: spazi educativi possibili. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.* 200(1), 190-203.

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-012026-14>

Authorship: Il contributo è stato ideato e concordato in tutte le sue parti da tutti gli autori. Tuttavia, sono da attribuire i paragrafi 1 e le Conclusioni ad Andrea Pintus, i paragrafi 2 e 5 a Stefano Ascari, il paragrafo 3 a Samuel Giorguli e il paragrafo 4 ad Alessia Montanari.



1. Nel campo della comunità educante

Storicamente intesi come spazi indipendenti ed esclusivi fra loro, famiglia, scuola e territorio sono oggi riconosciuti come nodi interdipendenti di un'unica mappa relazionale complessa, la cui interazione concorre a definire i campi di esperienza entro cui si producono mediazioni, significati, appartenenze e possibilità di apprendimento. I processi educativi non sono confinati in un'unica istituzione, né in un solo ambiente isolato, ma tracciano traiettorie che attraversano una pluralità di spazi formali, non formali e informali. L'espressione *comunità educante* rinvia a questa trama di attori, luoghi e relazioni, che si riconosce, ed è riconosciuta, in una comune responsabilità educativa rispetto ai processi di crescita che in essa si realizzano (Bianchi, Ricci, 2022).

Non si tratta, dunque, di una formula meramente evocativa – benché spesso sia proprio così il modo in cui viene intesa –, ma di un criterio di lettura del territorio come spazio di corresponsabilità, connessioni e possibilità di lavoro educativo. Oltre agli ambienti più formalmente deputati a educare e formare, esiste, infatti, una moltitudine di spazi e luoghi ulteriori che possono costituire risorse educative e formative, a condizione che i diversi attori sociali sappiano riconoscersi reciprocamente interconnessi e dialogare, pur nella differenza delle rispettive intenzionalità. In questo senso, l'idea di comunità educante si colloca entro il più ampio dibattito sul ripensamento degli spazi e dei tempi dell'educazione tra critica all'esclusività scolastica e promozione dell'educazione permanente, *lifelong* e *life-wide* (Zamengo, Valenzano, 2018).

All'interno di questa mappa condivisa, le società sportive non appaiono come aree periferiche o meramente ricreative, ma come spazi di apprendimento non formale nei quali, accanto all'acquisizione di tecniche e saperi specifici rispetto alla particolare pratica sportiva, si costruiscono modi di stare in relazione, prendere decisioni, leggere sé stessi ed i contesti, affrontare situazioni sfidanti. Abitare questa mappa significa riconoscere che lo sport non è solo esercizio tecnico-fisico, ma un'esperienza di orientamento nel mondo.

Il presente contributo nasce da un'esperienza didattica e di ricerca in fieri presso il corso di laurea in Scienze dell'educazione e dei processi formativi dell'Università di Parma. Non si intendono presentare degli esiti empirici conclusivi, ma la cornice teorica, l'analisi delle criticità e le direzioni di lavoro intraprese.

A partire da una riflessione sul potenziale pedagogico dello sport nella formazione degli educatori, si è costituito un gruppo di lavoro a composizione mista, formato da dottorandi, studenti e studentesse che operano anche come allenatori o istruttori in tre discipline sportive: calcio, rugby e judo. La prospettiva metodologica assunta è riconducibile alla ricerca-formazione (Dodman et al., 2025), nella misura in cui il confronto teorico nasce dall'analisi riflessiva delle pratiche e mira, successivamente, a rientrare nei contesti di allenamento sotto forma di domande, strumenti di osservazione e ipotesi progettuali.



Il percorso si è sviluppato attraverso una prima fase di confronto interno tra sguardi accademici ed esperienze pratiche, seguita da un momento seminariale di tipo attivo, volto a mettere in dialogo le tre discipline considerate e a individuare alcune categorie pedagogiche comuni: corporeità, regola, conflitto, agonismo, comunità e intenzionalità educativa. La fase successiva, in corso di definizione, prevede l'apertura del lavoro ai contesti sportivi, attraverso il confronto con allenatori e atleti, l'analisi di episodi significativi e la progressiva costruzione di strumenti osservativi utili a leggere le pratiche di allenamento dal punto di vista pedagogico.

Calcio, rugby e judo non sono qui assunti come casi rappresentativi in senso generalizzabile, ma come contesti emblematici attraverso cui interrogare il rapporto tra sport agonistico e formazione (Moliterni, Magnanini, 2018). Essi consentono di osservare, da prospettive differenti, alcune tensioni centrali della pedagogia dello sport: il rapporto tra prestazione e crescita personale, tra tecnica e relazione, tra regola e libertà, tra conflitto e cura, tra appartenenza alla squadra e costruzione dell'identità individuale.

Sebbene il piano della collettività appartenga a tutte e tre le discipline, assume in ciascuna di esse geografie proprie. Nel Calcio la squadra convive con una decisa spinta alla prestazione individuale e al valore, anche economico, del singolo; nel Rugby il gioco collettivo è una necessità ineludibile, imposta da una costruzione del gioco lenta e solidale; nel Judo, all'individualità della gara si affianca un allenamento intrinsecamente relazionale nella pratica e nelle intenzioni.

Il corpo è il territorio primario dell'esperienza sportiva e, nei tre sport, il contatto fisico si declina secondo intensità differenti, richiedendo di essere regolato, educato e agito con diversi gradi di consapevolezza. Abitare urti, spinte o sotto-missioni implica la trasformazione del contatto in relazione e della potenziale violenza in pratica di cura.

Calcio, Rugby e Judo occupano, inoltre, una posizione specifica nell'immaginario comune, risultando spesso scelti non come fini, ma come strumenti professionalizzanti o correttivi: il Calcio viene scelto per "avere successo", il Rugby per "far sfogare" i ragazzi iperattivi, il Judo per "disciplinare".

Il gruppo di lavoro si pone, in questa cornice, come uno spazio di ricerca e di formazione volto alla riflessione e allo scambio di pratiche fra accademia e società sportive, muovendo dal superamento di un certo riduzionismo tecnico (Borgogni & Agosti, 2022), che corre il rischio di contraddistinguere l'incontro tra sport e educazione.

Pensando tanto all'educatore di professione, quanto all'allenatore, non si tratta, allora, di attribuire allo sport semplicemente una generica valenza educativa, ma di riconoscere che il contesto sportivo può configurarsi, insieme a famiglia e scuola, come una vera e propria agenzia educativa.



2. Lo sport non è di per sé educativo

Il gioco è una attività antropologica fondamentale, che interroga la pedagogia nel suo rapporto con la norma, la socialità e la costruzione culturale. Inteso come dispositivo (Massa, 1987), offre spazi protetti per l'espressione di sé e la rielaborazione emotiva.

Tuttavia, nello sport agonistico l'equilibrio tra valore educativo e prestazione si fa precario: l'esasperazione del gesto usura il corpo; lo stress della performance e la professionalizzazione spostano l'orizzonte di senso dal piacere della pratica alla *fatica del risultato*. Altresì, l'attività sportiva diventa educativa solo se progettata con chiara intenzionalità (Mantegazza, 1999; Maulini, 2019; Maulini, Tafuri, 2022) ed in quest'ottica la Legge 205/2017 legittima l'educatore socio-pedagogico ad abitare anche nei contesti sportivi.

In questa prospettiva, la formazione dell'allenatore non può limitarsi alle competenze tecniche, ma deve includere capacità di osservazione educativa, gestione del gruppo, progettazione di ambienti inclusivi, comunicazione con famiglie e territorio, valutazione riflessiva delle pratiche e consapevolezza del proprio ruolo formativo.

Considerare lo sport educativo a prescindere, sperando che i valori in esso contenuti giungano per l'osmosi derivante dalla pratica (D'Anna, 2020), fa occupare il territorio dalla sola logica della prestazione, trasformando il campo da gioco in una *fabbrica di atleti*. La formazione degli operatori sportivi richiede uno sguardo pedagogico che oltrepassi i confini tecnici, capace di approcciarsi all'integralità della persona e alla complessità del valore educativo, sociale e inclusivo delle pratiche sportive (Sangalli, Borgogni, 2025), nonché valorizzando il territorio come aula didattica decentrata (Frabboni, Montanari, 2008). Il lavoro educativo non può avere carattere accessorio, ma strutturale, poiché concerne la lettura delle situazioni, la cura delle dinamiche relazionali, la costruzione di alleanze di rete, la promozione dell'inclusione e il sostegno ai percorsi di crescita.

Un ulteriore elemento critico è rappresentato dal *drop-out sportivo*. A fronte dell'idealizzazione dello sport come cura di sé lungo tutto l'arco della vita, osserviamo uno scenario segnato dalla forte dispersione dei praticanti (Sport e Salute, 2024; Openpolis, 2024; FIGC, 2025; F.I.R., 2025): i dati raccontano di un territorio divenuto precocemente inospitale, dove, una volta perse le possibilità professionalizzanti o usurati dall'intensa attività fisica, gli atleti abbandonano il campo (Tab. 1) (ISTAT, 2025).



	Stima dei praticanti totali	Percentuale di iscritti minorenni	Fascia di età di abbandono
Calcio	1400000	70%	16-18 anni
Rugby	120000	55-60%	18-19 anni
Judo	85000	60%	15-17 anni

Tab. 1: Drop out sportivo¹

Sono molteplici le potenziali azioni da mettere in campo per invertire questa tendenza, ma senza dubbio una parte fondamentale è rappresentata dalla formazione specifica degli allenatori. In Italia l'accesso al ruolo è mediato dalle Federazioni Sportive Nazionali (FSN) attraverso percorsi abilitanti regolati dal Sistema Nazionale di Qualifica degli Operatori Sportivi (SNAQ). Da anni tale Sistema è impegnato a diffondere valori sportivi e educativi, ma appare tuttora ancorato a programmi più tecnici che pedagogici (Tab. 2).

	Area tecnico tattica	Area medico biologica	Area psico- pedagogica
Calcio	65%	50%	75%
Rugby	20%	20%	15%
Judo	15%	30%	10%

Tab. 2: Divisione per aree tematiche dei percorsi formativi²

Se l'allenatore-tecnico è riconducibile ad un esecutore di protocolli che abita planimetrie fisse, l'allenatore-educatore si fa artigiano (Sennet, 2008) che modella

- 1 I dati sugli iscritti alle società sportive sono stati elaborati incrociando i report integrati delle Federazioni Nazionali (FIGC, FIR, FIJLKAM) e degli Enti di Promozione Sportiva UISP e CSI relativi al biennio 2024-2025. Le stime tengono conto del "coefficiente di correzione per doppio tesseramento" (circa il 15%) per evitare duplicazioni tra atleti iscritti sia alla Federazione che a un Ente. La ripartizione dei minori sul totale è stata calcolata sulle categorie "attività di base" e "scolastica" (U16-U13) e sulle categorie "Agonistiche Giovanili" (U14-U18).
- 2 Dati UEFA C per il Calcio, L1 per il Rugby, Aspirante Allenatore FIJLKAM per il Judo. Raccolta dati attraverso Piani Formativi Nazionali (SNAQ) e bandi FSN 2024-2025. Il modello FIR è modulare, il dato si riferisce al primo blocco specifico per l'infanzia. Nel dato FIJLKAM è incluso il modulo generale CONI/Scuola dello Sport.



l'ambiente guidato dal *piacere del fare bene* e non solo dalla ricerca del risultato. Il suo sapere si costruisce nel dialogo costante tra teoria e *manifattura relazionale*, cioè l'attenzione all'interazione tra i soggetti, il dare significato a pratiche e vissuti attraverso parole, silenzi e spazi, e dove il gesto tecnico non è mai separato dalla cura per la persona.

Allo stesso modo è possibile contrapporre al positivismo della tecnica la fenomenologia dell'esperienza. Il corpo non è solo uno strumento-macchina da ottimizzare per soddisfare la tirannia del risultato, ma è luogo di esperienza, in cui l'atleta può tornare ad abitare con consapevolezza e intenzionalità, recuperando il piacere atavico del gioco e della sfida. È proprio a partire da questa riscoperta corporea che il gioco individuale si apre all'incontro con l'altro, trasformando il gesto motorio in una trama relazionale. Su questa base, è possibile sostituire la squadra intesa come collezione di individualità performanti, con l'idea di squadra come comunità di pratica (Lave, Wenger, 1991) e la visione delle singole società sportive isolate e in competizione fra loro, come soggettività plurali di un ecosistema di apprendimento diffuso. Abitare questo spazio di interdipendenze, sposta la costruzione del sapere da gerarchica a circolare: la crescita individuale si intreccia a quella del gruppo e l'identità dell'atleta si costruisce attraverso una sua partecipazione attiva e riflessiva. In prospettiva ecologica, questo processo vale non solo per la singola squadra, ma per l'intero movimento sportivo.

Non è eludibile, infine, una riflessione sul senso della regola e della trasgressione. Se nella sfida agonistica è fondamentale un regolamento rigido e privo di margini interpretativi, questo diviene estremamente limitante dal punto di vista educativo se permea ogni spazio della vita sportiva. Per una pratica d'allenamento educante, virata alla crescita personale, allo sviluppo della creatività e dell'espressione di sé, nonché del divertimento, dobbiamo lasciar spazio alla visione della regola come cornice di possibilità (Winnicott, 1971). Non un dogma a cui aderire passivamente, ma uno territorio di agency individuale nel quale sperimentare spazi di liberazione: trasgredire creativamente agli schemi dati, seguire regole alternative, inventare soluzioni imprevedute e rivendicare dissenso. Come suggerito da Bertolini (1998), l'educazione non deve mirare alla conformità, ma alla capacità del soggetto di dare senso al mondo e alla propria azione: solo accogliendo la creatività lo sport si fa inclusivo e trasformativo, formando persone capaci di abitare la complessità con spirito critico e autonomia.

3. Calcio: collettività e contaminazione nella comunità educante

Il gioco del calcio è il primo sport in Italia per numero di praticanti, per cui si può convenire che sia lo sport col maggiore potenziale per influire sulla promozione della salute e del benessere sociale e, di conseguenza, “di una sana e corretta cittadinanza attiva” (Maulini, Tafuri, 2022, p.64).



Si qualifica come contesto ad alta esposizione sociale, nel quale la tensione tra individualizzazione della prestazione e appartenenza collettiva rende visibile la tensione tra agonismo ed educazione. La sua pervasività sociale suggerisce la necessità di una lettura critica del suo effettivo valore educativo, ovvero di de-costruzione dell'orizzonte di senso che sembra aver abbandonato la centralità umana, educativa e culturale assecondando prevalentemente logiche individualistiche e tecniche (Sarsini, 2023). Sebbene sia un gioco socio-motorio e cooperativo di territorio (Hernández, 1994), il calcio agonistico trasforma troppo spesso l'avversario in un nemico da sconfiggere.

Sotto il profilo pedagogico, è qui che si consuma una pericolosa sovrapposizione tra le categorie di conflitto e violenza. Se il primo costituisce l'anima del gioco – quella relazione dinamica e generativa fra soggettività che competono entro la cornice comune della regola e nel rispetto delle alterità –, la violenza ne rappresenta la degenerazione distruttiva. Essa si manifesta laddove l'orizzonte della performance esasperata e la pressione esterna (familiare e mediatica) portano a oggettivare l'altro, trasformando l'avversario in un ostacolo da annichilire. Come evidenziato dagli studi sui settori giovanili (Raiola, 2017), la decostruzione di questa deriva violenta richiede una configurazione intenzionale del setting di allenamento, in un'ottica di ricerca che sia trasformativa dei contesti (Mortari, 2021).

La presa in carico della dimensione esistenziale dell'atleta si traduce nell'uso di uno stile di lavoro induttivo e di domande problematizzanti atte a stimolare l'autonomia di pensiero del giocatore. Questo approccio, comparabile al "pensatoio socratico" (Mortari, 2021, p. 49), trova la sua legittimazione all'interno della trasformazione dello spogliatoio quale luogo emblematico di incontro e di interazione sistematica con l'alterità, in un laboratorio di relazione umane (Sibilio, 2005) all'interno del quale al "conoscersi" si affianca il "riconoscersi". Abitare la squadra significa intendere lo spogliatoio come un ecosistema nel quale il sapere assume circolarità e dinamicità, sia dall'interno verso l'esterno che viceversa. All'interno della squadra, tracciare obiettivi condivisi senza standardizzare il processo, valorizza tanto la pluralità, quanto le singolarità (Bellantonio, 2015) e favorisce una risignificazione della disomogeneità come risorsa collettiva.

Verso l'esterno, il dialogo fra discipline sportive differenti consente al calcio di superare la tendenza al posizionamento insulare per farsi snodo e promotore di quella comunità educante che necessita di un approccio dialogico con differenti saperi. Il calcio moderno è una trama continua tra individualità e collettività, in uno spazio continuamente situazionale che richiede risposte in tempo reale (Cervelli, 2024). Il recupero di un sapere incarnato ha come obiettivo quello di restituire all'atleta, non solo quella sempre più richiesta capacità di rispondere cognitivamente e fisicamente alla complessità del gioco, ma anche di ambire ad un superamento dell'automatismo tecnico per ritrovare intenzionalità, creatività



e divertimento nel gesto. Abitare il campo significa, dunque, tracciare strade dove il risultato sportivo non oscuri mai la traiettoria di crescita dell'individuo.

A fronte di una progressiva scomparsa del gioco in “strada” e della riduzione della pratica informale, appare necessario dirigere lo sguardo pedagogico verso le società sportive per procedere verso nuove forme di sincretismo.

Per tracciare un continuum negli ambienti della comunità educante, contaminiamo lo sport con prospettive pedagogiche che sovvertono le logiche organizzative circa la trasmissione dei contenuti, trasferendo sul campo pratiche didattiche come, ad esempio, l'approccio *flipped* (Coco *et alii*, 2022). Tale strategia sposta la teoria fuori dal campo (tramite brevi videolezioni che anticipino la seduta d'allenamento) all'interno di un ciclo che alterna visualizzazione a casa, apprendimento attivo e collaborativo sul campo e consolidamento. In questi termini l'intenzionalità progettuale consente di liberare il tempo e lo spazio dell'allenamento per dedicarsi maggiormente alla riflessione, alla risoluzione di problemi e all'applicazione creativa; qui la regola non è più un limite al movimento, ma una cornice entro cui agire la *peer education*. Se il coinvolgimento personale del giocatore può promuovere il suo interesse, diviene possibile all'interno di questo modello provare a pensare di sollecitare l'apprendimento come processo autonomo, attivo e significativo (Fioretti, 2019).

In termini progettuali, ciò implica che l'allenatore non si limiti a proporre esercitazioni tecniche, ma costruisca dispositivi riflessivi, nei termini di domande prima e dopo l'allenamento, momenti di autovalutazione, discussione di episodi critici, ridefinizione condivisa degli obiettivi di squadra. In questo modo la prestazione non viene negata, ma ricollocata entro un percorso di consapevolezza, cooperazione e responsabilità.

4. Rugby: fra interdipendenza e necessità di inclusione

Il rugby è spesso associato a un forte immaginario valoriale – integrità, passione, solidarietà, disciplina, rispetto - che contribuisce a costruire una narrazione identitaria potente, ma talvolta retorica (Tonelli, 2025). I valori attribuiti al rugby non agiscono automaticamente sull'esperienza di coloro che sono in formazione: diventano educativi solo quando sono tradotti in pratiche intenzionali, osservabili e condivise, capaci di orientare il modo in cui si gestiscono contatto, frustrazione, errore, esclusione e appartenenza.

Un elemento critico riguarda la tendenza a considerare il rugby uno spazio correttivo per bambini con iperattività o aggressività. Non è raro che la scelta di questo sport venga suggerita o incoraggiata da figure educative o cliniche come possibile spazio di contenimento comportamentale. L'idea implicita secondo cui la pratica sportiva possa “correggere” o “sistemare” il bambino, comporta una deresponsabilizzazione di tutti gli attori educativi coinvolti e una riduzione del ruolo



dell'allenatore a mero esecutore di aspettative esterne in buona parte irrealistiche o, quantomeno, non condivise. Se queste aspettative non vengono interrogate criticamente e problematizzate, il rugby può davvero trasformarsi in uno strumento di disciplinamento più che in un contesto realmente educativo, in un luogo di adattamento passivo, in cui apprendere a conformarsi, più che a conoscere sé stessi.

Pedagogicamente, l'equivoco nasce da una mancata distinzione tra la spinta energetica dell'aggressività e la sua necessaria ritualizzazione ludica. L'aggressività - intesa come forza vitale e antropologica di affermazione corporea - trova nel rugby un terreno strutturato di espressione attraverso lo scontro fisico, l'urto, il placcaggio. Tuttavia, affinché tale vigore non tracimi in cieca violenza (Cfr. *supra*, par.3), lo sport della palla ovale interviene con un denso apparato di ritualizzazioni: il rispetto dell'arbitro, il muto sostegno ai compagni, l'accoglienza simmetrica del terzo tempo. Come evidenziato dagli studi sul valore sociale degli sport di squadra (Isidori, 2011), la ritualizzazione ludica istituzionalizza il corpo a corpo, trasformando la minaccia fisica in un sofisticato dispositivo relazionale in cui si impara a farsi carico dell'altro.

Su questo territorio, si innestano le traiettorie di lavoro educativo. Innanzitutto, la comunità: Il rugby può essere letto, dal punto di vista pedagogico, come un'architettura di interdipendenze, a condizione che l'allenatore renda espliciti e intenzionalmente formativi i legami tra regola, collaborazione, avanzamento collettivo e responsabilità reciproca. L'impossibilità a "fare da soli" e la necessità intrinseca dell'altro per poter avanzare e costruire il gioco, passo dopo passo, in un processo collettivo, sono l'esempio migliore di comunità. Così come il famoso momento conviviale del "terzo tempo" suggella il superamento della competizione intesa come sopraffazione dell'altro e un ritorno alla sua etimologia classica: *cum-petere*, dirigersi insieme verso una meta. Come suggerito dalla pedagogia della cooperazione (Freinet, 1964), l'apprendimento non è mai individuale, ma nasce dal sostegno reciproco. Quindi, competizione non come negazione della relazione, ma come una sua forma costitutiva, un processo condiviso in cui i partecipanti, dentro una cornice comune, co-costruiscono l'esperienza ludica. In questo movimento è centrale il contesto, che non può limitarsi a gestire-addomesticare il vigore fisico, ma essere capace di modellarsi affinché non sia il bambino ad adattarsi, ma lo sport stesso a farsi luogo abitabile per lui. Urge un'interrogazione critica sulle dinamiche selettive che, sempre più precocemente, permeano spazi che dovrebbero essere orientati alla formazione, alla partecipazione e alla crescita personale. La domanda pedagogicamente orientata vira, quindi, dal "sei idoneo?" al "cosa decvi trovare per stare qui?", spostando il focus sulla progettazione di traiettorie inclusive (Canevaro, Malaguti, 2014; Lascioli, 2014).

Anche la regola del passaggio all'indietro funge da bussola esistenziale: insegna che il progresso non è immediato e implica lo sguardo verso il compagno più arretrato. Nel rugby la frustrazione può diventare una traiettoria di apprendimento,



ma solo se viene accompagnata dalla rielaborazione e dal riconoscimento reciproco; altrimenti rischia di tradursi in esclusione ed adattamento passivo alla situazione.

Accettare di “domare” personalità forti, o di perdere un bambino perché non risponde alle aspettative prestantive, rappresentano sconfitte per l'intera comunità educante. In chiave pedagogica, il rugby può essere allora risignificato come un laboratorio di democrazia, dove la dimensione agonistica non viene eliminata, ma ripensata all'interno di cornici che mantengono aperti gli spazi di partecipazione e riflessione, permettendo a ogni atleta di tracciare la propria rotta verso l'autonomia.

5. Judo: via di conoscenza e democrazia

Il Judo, fondato da Jigoro Kano nel 1882, nasce come consapevole dispositivo pedagogico, anticipando la “trasformazione dell'uomo nuovo” del dibattito pedagogico novecentesco (Capitini, 1947) e operando uno spostamento paradigmatico dal *Ju-Jutsu* (uso della cedevolezza come tecnica guerriera) al *Ju-D* (uso della cedevolezza come Via di conoscenza). Il passaggio terminologico da *Jutsu* a *D* sancisce un nuovo orizzonte di senso: la tecnica non è più il fine, ma il mezzo per un empowerment bio-psichico orientato al benessere individuale e sociale. Questa filosofia è cristallizzata nelle massime che il M° Kano pone a fundamenta della pratica: *Seiryoku Zen'y*, “miglior impiego dell'energia” (spesso tradotta come “massima efficacia con il minor sforzo”) e *Jita Ky ei*, “realizzare sé stessi per progredire assieme”. Due pilastri che richiamano la pedagogia della responsabilità (Contini, 2012) e l'educazione alla pace e alla non-violenza (Crescenza, Leggieri, 2023).

Sotto il profilo epistemologico, il Judo offre un impianto in cui l'aggressività corporea, l'inevitabilità del conflitto e la necessità della ritualizzazione ludica si fondono in un'unica prassi educativa. Il saluto iniziale e l'esercizio della sottomissione (l'atto col quale si spinge il compagno ad arrendersi) non sono orpelli formali o gesti tecnici, ma i confini espliciti che impediscono al conflitto di divenire violenza, la disciplina sul tatami mira a disinnescare la logica del domino dell'altro per sostituirla con una profonda auto-consapevolezza (Isidori, 2011). Nonostante tale impianto, l'inserimento nel circuito olimpico del 1964 ha esposto anche questa disciplina alla professionalizzazione dell'atleta e della centralità del risultato, nonché alle lusinghe di una inedita visibilità pubblica per atleti fino ad allora relegati negli “scantinati” dell'immaginario comune, condizione tipica dei cosiddetti “sport minori”. In questo scenario, l'esperienza incarnata e situata del praticante (Gamelli, 2011) viene minacciata da tre derive: del potere, della performance, della forza. Queste non vanno lette come effetti necessari ed inevitabili dell'ago-



nismo, ma come rischi che emergono quando la dimensione competitiva viene separata dalla riflessività, dalla reciprocità e dalla cura dell'altro.

Il Judo, in quanto disciplina di lotta, può scivolare verso un'estremizzazione del concetto di controllo: controllo il mio corpo così efficacemente che attraverso di esso controllo anche il corpo dell'altro. La deriva agonistica può trasformare il *potere di* (agency personale) in *potere su* (dominio dell'altro). Le tecniche di sot-tomissione cessano di essere strumenti di conoscenza del limite per divenire mezzi di supremazia, oggettivando il corpo dell'avversario e tradendo così l'etica della reciprocità.

La seconda deriva, della performance, vede il compagno di allenamento perdere la connotazione di co-costruttore del sapere, per essere ridotto a "strumento" funzionale al progresso del singolo. In questa visione utilitaristica, la dimensione della comunità di pratica (Lave & Wenger, 1991) si sgretola: non si apprende più *con* l'altro, ma *attraverso* l'altro, negando quella cura della relazione che dovrebbe caratterizzare ogni spazio educativo.

Osservando una competizione judoistica, a volte si percepisce come il principio del *Ju* (cedevolezza) venga sacrificato a favore della forza bruta, dell'intensità dello scontro fisico. Effettivamente, quando la vittoria è l'unico indicatore di valore e la volontà di ottenere il risultato prende il sopravvento, si è tentati di cercare efficacia dell'azione sopra l'ideale del principio, trasformando il gesto in un automatismo privo di quella riflessività necessaria a farne un'esperienza di apprendimento trasformativo.

In questa tensione, il recupero della valenza educativa del Judo passa anzitutto attraverso una riappropriazione del corpo come luogo di esperienza e conoscenza, oltre la riduzione a corpo-macchina, per ritrovarne una dimensione fenomenologica (Gamelli, 2011). Il corpo non è strumento per percorrere "la via", ma parte della Via stessa. Il piacere del contatto – quel gioco atavico e infantile di spinte e rotolamenti – deve rimanere il nucleo dell'esperienza, proteggendo la dimensione ludica dell'agonismo.

Allo stesso tempo, si rende necessario far rivivere nella pratica un senso di comunità che valorizzi appartenenza e interdipendenza. L'atleta non è un'isola e il campione non è l'apice di una piramide di successo, la crescita del singolo è legata a una condivisione di senso e di vissuti (Iori, 2006) co-costruita con i compagni d'allenamento e con i propri avversari. Inoltre, lo scambio con altri sport, nel nostro caso calcio e rugby, permette di decostruire l'isolamento tecnico e promuove una visione sistemica dell'atleta come parte di quella comunità educante accennata nell'introduzione.

In ultimo, sempre in prospettiva pedagogica, è auspicabile un recupero del patrimonio tecnico non agonistico. La pratica dei *Kata* (forme di studio) e lo studio delle tecniche escluse dalle competizioni sono essenziali, permettono di esplorare spazi quali il gesto "puro", il respiro e la gestione del conflitto senza l'ossessione



della prestazione, restituendo al Judo la sua funzione di *scuola di vita* e di *laboratorio di cittadinanza* (Isidori, 2011).

Ancora una volta, il valore educativo non risiede nella forma tecnica in sé, ma nella possibilità di usarla come mediatore riflessivo, cioè come dispositivo per osservare il proprio modo di entrare in contatto, riconoscere il limite dell'altro, nominare la paura, distinguere l'efficacia dalla sopraffazione.

Conclusioni

La riflessione qui proposta sostiene il principio che l'agonismo possa sopravvivere come spazio educativo a condizione di mutare la propria forma, da fabbrica di performance standardizzate a bottega dell'umano. Il superamento del tecnicismo, che riduce l'atleta a una variabile dipendente dal risultato, richiede un radicale spostamento epistemologico: dall'atleta come prodotto da ottimizzare, all'atleta come soggetto protagonista di una comunità di pratiche. L'interconnessione tra le discipline sportive prese ad esempio, pur nella profonda diversità dei loro linguaggi corporei e delle architetture relazionali, mostra la comune urgenza pedagogica di presidiare il labile confine tra la legittima ricerca dell'eccellenza e il rischio latente dell'oggettivazione dei corpi.

L'allenatore-educatore, formato alla pratica della *manifattura relazionale*, si fa garante di uno sport autenticamente abitabile da chiunque e a ogni età. Egli non è un promotore di tecniche e tattiche, un esecutore di protocolli e selettore di talenti, ma un artigiano che, perseguendo il proprio piacere e il divertimento dei suoi giocatori, trasforma la regola da dogma vincolante a cornice di libertà.

Abitare l'agonismo come educatori, alla luce delle traiettorie tracciate, significa formare atleti capaci di dare senso alla propria azione ben oltre la durata di una gara o la fine di una carriera sportiva, cittadini capaci di stare nel conflitto senza per questo sopraffare l'altro. Le declinazioni analizzate nel Calcio, nel Rugby e nel Judo mostrano come l'aggressività corporea e l'ineludibilità del conflitto relazionale non debbano essere negate o represses, ma governate attraverso rigorosi dispositivi di ritualizzazione ludica, in modo da arginare la deriva della violenza. Così facendo, il momento del gioco può essere progettato come laboratorio di democrazia, nella misura in cui rende esercitabili responsabilità, riconoscimento dell'altro, rispetto della regola e possibilità di dissentire senza rompere la relazione.

È in questa prospettiva che lo sport cessa di essere un contesto periferico, un "gioco da ragazzi", e torna ad occupare il suo legittimo posto al centro della mappa dei saperi e dell'educazione. Uno spazio di vita, di incontro, di possibile liberazione reciproca.

In questa cornice, la progettualità avviata tra università e società sportive può essere letta come uno spazio di ricerca e formazione: non un modello già com-



piuto, ma un laboratorio in cui rendere visibili le domande educative che attraversano l'agonismo giovanile, ma anche la comunità educativa tutta.

Le traiettorie qui delineate si configurano, quindi, come ipotesi di lavoro, ovvero piste per rendere interrogabili pratiche spesso considerate educative in modo preventivo, implicito ed automatico.

Sarà compito della successiva fase di lavoro verificare, attraverso strumenti osservativi, l'analisi congiunta degli incidenti critici sul campo e momenti di valutazione riflessiva con allenatori e atleti, in che misura tali ipotesi possano tradursi in dispositivi formativi concretamente sostenibili, tanto nei contesti sportivi, quanto in quelli educativi.

Riferimenti bibliografici

- Bellantonio, S. (2015). Prestazione/Performance sportiva. In A. Cunti (Ed.), *Corpi in formazione: Voci pedagogiche*, (pp. 192-196). Milano: Franco Angeli.
- Bertolini, P. (1998). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologico-critica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bianchi D., Ricci S. (2022). *Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Borgogni, A., Agosti, A. (2022). *Corpo, educazione, movimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro, A., Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Educationfor Inclusion*, 2(2), 97-108.
- Capitini, A. (1968). *Educazione aperta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cervelli, M. (2024). *L'allenatore di calcio in Italia: Storia socioculturale di una professione*. Milano: Biblion.
- Coco E., Pillera G., Strongoli R., (2021). Flipped classroom e approccio filosofico alla progettazione didattica universitaria. Un caso di sperimentazione internazionale, *Annali della facoltà di scienze della formazione*, 20, 231-246.
- Contini, M. (2012). *Per una pedagogia della responsabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Anna, C. (2020). *La formazione degli insegnanti tecnici nelle arti marziali. Prospettive pedagogiche*. Roma: Nuova Cultura.
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A. (Eds.). (2025). *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.
- F.I.G.C. (2025). *ReportCalcio 2025. Analisi del sistema e dei dati del calcio italiano*. Roma: Centro Studi FIGC. <https://www.figc.it/it> (ultima consultazione 20/04/2026)
- F.I.R. (2025). *Progetto Rugby per tutti – Restiamo in gioco! Strategie di contrasto all'abbandono sportivo precoce*. Roma: Settore Tecnico FIR. <https://www.crveneto-rugby.it/crv/2025/10/01/bando-federazione-italiana-rugby-rugby-per-tutti-restiamo-in-gioco/> (ultima consultazione 20/04/2026)
- Fioretti, S. (2019). Il principio del capovolgimento. Problematicità e potenzialità dell'approccio Flipped Classroom, *Pedagogia più didattica*, 5, 2.



- Frabboni, F., Montanari, F. (2008). *Scuola e territorio. Le politiche educative per i bambini, gli adolescenti e i giovani*. Milano: FrancoAngeli.
- Freinet, C. (1964). *Le tecniche Freinet della scuola moderna*. Roma: Editori Riuniti.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hernández, H. M (1994). *Fundamentos del deporte: análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcellona: INDE Publicaciones.
- Iori, V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nelle relazioni educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Isidori, E. (2011). *Filosofia dell'educazione sportiva*. Roma: Edizioni Nuova Cultura
- ISTAT (2025). *Lo sport in Italia: tassi di partecipazione e fenomeni di abbandono precoce*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. https://www.istat.it/wp-content/uploads/-/2025/06/La-pratica-sportiva-in-Italia_2024.pdf (ultima consultazione 20/04/2026)
- Lascioli, A. (2014). *Verso l'inclusive education*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. (Trad. it. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva*. Trento: Erickson, 2006)
- Mantegazza, R. (1999). *Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Maulini, C. (2019). *Educare allenando. Profili e competenze pedagogiche dell'operatore sportivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Maulini, C., Tafuri D. (2022). Il gioco del calcio nelle classificazioni sportive. *Formazione & Insegnamento*, 20, 1, 63-74.
- Mortari, L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Corina.
- Openpolis (2024). *Lo sport a scuola per riavvicinare i giovani alla pratica sportiva*. Osservatorio povertà educativa. <https://www.openpolis.it/lo-sport-a-scuola-per-riavvicinare-i-giovani-alla-pratica-sportiva/> (Ultima consultazione 20/04/2026)
- Raiola, G. (2017). Motor learning and teaching method in football. *Journal of Physical Education and sport*, 17(4), 2420-2423.
- Sangalli, S., Borgogni A. (2025). La Formazione Socio-Pedagogica degli Operatori Sportivi: l'esperienza dell'Università di Bergamo. *Pampaedia. Bollettino As.Pe.I.*, 198(1), 99-110.
- Sarsini, D., (2023). Calcio e pedagogia. *Studi sulla formazione*, 26, 1., 69-71.
- Sennet, R. (2008). *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press. (Trad. it. *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli, 2008).
- Sibilio, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo*. Napoli: Alfredo Guida.
- Sport e Salute S.p.A. (2025). *La pratica sportiva in Italia 2024*. Roma: Sport e Salute. <https://www.sportesalute.eu/studiedatidellosport/blog-studi-e-dati-dello-sport/la-pratica-sportiva-in-italia-2024.html> (ultima consultazione: 20/04/2026)
- Tonelli L., (2025). Tra il gioco e la sua narrazione: una riflessione sul rugby e i suoi valori nel panorama italiano. *Revista da ALESDE*, 17, 2, 53-62.
- Winnicott, D.W. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Zamengo, F., Valenzano, N. (2018). Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. *Ricerche pedagogiche*, 52, 345-64.

