

SAGGI DI PEDAGOGIA DELLO SPORT

A CURA DI

EMANUELE ISIDORI

FRANCESCO TADDEI

RAFAEL RAMOS ECHAZARRETA

QUAPEG

**EMANUELE ISIDORI
FRANCESCO TADDEI
RAFAEL RAMOS ECHAZARRETA**

(A CURA DI)

**SAGGI DI PEDAGOGIA
DELLO SPORT**

QUAPEG

© Gli autori e i curatori

Saggi di pedagogia dello sport

Quaderni del Laboratorio di Pedagogia Generale (Qua.Pe.G),
Università degli Studi di Roma “Foro Italico”, 2016.

ISBN: 9788826037707

DOI: 10.5281/zenodo.376808

Direttore scientifico della collana

Emanuele Isidori (Università di Roma “Foro Italico”)

Comitato editoriale

Claudia Maulini (Università di Roma “Foro Italico”)

Mascia Migliorati (Università di Roma “Foro Italico”)

Rafael Ramos Echazarreta (Università di Roma “Foro Italico”)

Francesco Taddei (Università di Roma “Foro Italico”)

Comitato scientifico

Stefano Bastianon (Università di Bergamo)

Mirca Benetton (Università di Padova)

Cristiana Buscarini (Università di Roma “Foro Italico”)

Oscar Chiva Bartoll (Univesità di Valencia)

Pilar Conde Colmenero (Università Cattolica San Antonio di Murcia)

Antonia Cunti (Università di Napoli “Parthenope”)

Maria Gabriella De Santis (Università di Cassino e del Lazio Meridionale)

Alessandra Fazio (Università di Roma “Foro Italico”)

Maria Luisa Iavarone (Università di Napoli “Parthenope”)

Francisco Javier López Frías (Penn State University)

Sonia María Martínez Castro (Università Cattolica San Antonio di Murcia)

Furio Pesci (Università di Roma “Sapienza”)

I volumi pubblicati sono sottoposti alla valutazione anonima di almeno due referee esperti.

© 2016, Laboratorio di Pedagogia generale
Università degli Studi di Roma “Foro Italico”
Piazza L. De Bosis, 15 – 00135, Roma

All rights reserved

Printed in Italy

Indice

Prefazione	pag	3
SPORT, EDUCAZIONE E DECONSTRUZIONE: VERSO UNA PRASSI PEDAGOGICA Emanuele Isidori	»	7
SPORT PEDAGOGY AS A SCIENCE OF WELL- BEING: FROM HOLISM TO PHENOMENOLOGY Emanuele Isidori	»	22
DEFINIRE L'INDEFINIBILE: UN'ANALISI PEDAGOGICA DEL DOPING NELLO SPORT Emanuele Isidori	»	34
EL PERFIL FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: TEORÍA Y PRÁCTICA Emanuele Isidori, Francesco Taddei, Henry Trejo Alfaro	»	50
PEDAGOGÍA, CIRCO Y DEPORTE: PARA UNA AC- TIVIDAD FÍSICA INCLUSIVA Emanuele Isidori, Claudia Maulini, Francesco Baffa	»	72
STUDENT-ATHLETES, TUTORSHIP AND DUAL CA- REER: A PEDAGOGICAL OVERVIEW Emanuele Isidori	»	81
IL GINNASIO PITAGORICO NELLA PROSPETTIVA DELLA PEDAGOGIA NEOANTICA Emanuele Isidori	»	98
GREEK-ROMAN AGONISTIC PAIDÉIA AND CON- TEMPORARY SPORT: A COMPARATIVE PEDAGOG- ICAL INTERPRETATION Emanuele Isidori, Javier Lopez Frías, Rafael Ramos Echa- zarreta	»	108
DEPORTE, EDUCACIÓN Y NO VIOLENCIA: UNA PESPECTIVA DE FILOSOFÍA DÉBIL Emanuele Isidori, Claudia Maulini, Rafael Ramos Echaza- rreta	»	117

THE PERCEPTION OF BODY VALUES IN LAT- VIAN SPORT SCIENCE STUDENTS: A PEDA- GOGICAL INTERPRETATION Emanuele Isidori, Agita Abele, Francesco Taddei, Claudia Maulini	»	127
EDUCAZIONE E ATTIVITÀ FISICA PER UN INVECCHIAMENTO DI SUCCESSO Antonia Cunti, Sergio Bellantonio	»	136
SPORT, IDENTITÀ E GRUPPO DEI PARI IN ADOLESCENZA Antonia Cunti	»	156
EDUCARE LA CORPOREITÀ ATTRAVERSO LO SPORT DI SQUADRA Antonia Cunti	»	173
L'APPRENDIMENTO IN CONTESTI SOCIALI. IL VALORE DEL GRUPPO E DEL GRUPPO SPORTIVO Antonia Cunti	»	197
RIFLESSIONI PEDAGOGICHE SULLA DIMENSIONE DEL CORPO IN EDUCAZIONE Alessandra Priore	»	211
DIDATTICA DELLE SCIENZE MOTORIE E SPORTIVE Carmela Belgianni, Alessandra Priore	»	220

Prefazione

La pedagogia come scienza ha cominciato ad occuparsi dello sport come oggetto educativo in tempi recenti, almeno dagli anni Sessanta del secolo scorso.

RIFLESSIONI PEDAGOGICHE SULLA DIMENSIONE DEL CORPO IN EDUCAZIONE

Alessandra Priore

1. Per una fenomenologia del corpo. Significati e prospettive educative

Il modo di concepire il corpo ha vissuto nel corso del Novecento una vera rivoluzione che ha contribuito a rimetterlo al centro del discorso scientifico grazie innanzitutto al riscatto favorito dalla psicoanalisi e dalla filosofia fenomenologica (Cambi, 2010a).

Un importante apporto alla definizione di una nuova concezione di corpo come perno di costruzione esistenziale è rintracciabile nell'immagine elaborata da Freud di un corpo assunto come matrice dell'esperienza e come aspetto fondante la vita mentale dell'individuo; tali assunti si pongono alla base della definizione di Io, inteso come una "entità corporea" (1922, p. 488). Sul ruolo del corpo nella costruzione della conoscenza del mondo interviene anche Ferenczi (1913) che descrive il legame corpo-mondo degli oggetti-simboli e il modo in cui si formano quelle "relazioni intime" che conducono il bambino all'identificazione simbolica degli oggetti con gli organi del corpo. Punti di partenza dello sviluppo del Sé, la corporeità e il riconoscimento di essere abitanti di un corpo rappresentano secondo Winnicott (1970) l'avvio dell'esistenza umana, ovvero le prime esperienze significative e strutturanti il senso della continuità dell'essere. Tale concetto viene ampliato da Bion (1962) che si concentra sull'azione del corpo che definisce come prodotto finale del pensiero e dimensione ineludibile dell'esperienza in funzione della modificazione della realtà e della oggettivazione della mente.

L'avvento di una nuova definizione e considerazione del corpo nella pratica educativa si può far coincidere con il cambiamento paradigmatico a cui ha contribuito la prospettiva fenomenologica di Merleau-Ponty (1942), che ha assegnato al corpo e ai suoi movimenti un ruolo primario nella configurazione del comportamento

individuale e nella strutturazione della relazione con gli altri. Il fondamento di tale visione sul corpo risiede nell'assunto che noi siamo innanzitutto "animali di percezione e di movimento" (Merleau-Ponty, 1967, p. 220) e, di conseguenza, nell'individuare l'espressione nel corpo e l'origine del senso nel movimento. Nella *Fenomenologia della percezione* (1945) Merleau-Ponty concettualizza l'atto del corpo di significare il mondo come "movimento di trascendenza", ovvero come movimento nel quale si esplica il binomio irriducibile di intenzionalità e di motricità che distingue l'esistenza umana. Il movimento è, pertanto, inteso come atto di mediazione corporea con l'ambiente circostante ed essenza dell'esistenza. Per spiegare il movimento di trascendenza Merleau-Ponty (1945) formula il concetto di "ripresa" che si riferisce al passaggio dall'oggettivo al soggettivo e alla trasformazione volontaria delle contingenze di fatto in necessità personali. Superando la posizione empirista dell'oggettività assoluta e quella intellettualista di una soggettività assoluta, la prospettiva fenomenologica ricolloca il soggetto all'interno del suo ambiente, lo mette in situazione e lo circonda col suo corpo. Seguendo tale impostazione i movimenti corporei assumono un significato e interagiscono con i fenomeni esterni creando con essi una continuità di significati e riferimenti reciprocamente influenzabili. Nella prospettiva fenomenologica, il potere del corpo si esprime nel suo rapporto con lo spazio; si delinea così una visione di corpo in movimento e un modello di di spazio non riducibile all'elemento fisico dell'estensione, ma piuttosto come luogo del dispiegamento del movimento all'interno del quale risiede la matrice dell'intenzionalità umana. Il movimento contribuisce a modificare lo spazio concreto ricavando in esso una zona di soggettività che segna il passaggio dallo spazio fisico allo spazio umano e, quindi, dal reale al possibile. In questo si iscrive la funzione principale del corpo di proiettare nello spazio fisico e di far apparire e dare vita attraverso il processo di significazione del mondo. Tale posizione apre ad una prospettiva esistenziale del movimento riducibile all'espressione di *abitare il mondo*.

A guidare la ricaduta sul piano educativo delle innovative assunzioni sul corpo elaborate in ambito fenomenologico troviamo i maggiori esponenti dell'attivismo pedagogico che faranno da volano

per lo sviluppo e la valorizzazione della dimensione corporea nei processi educativi (Naccari, 2003). Un'educazione puerocentrica, basata sui bisogni del bambino e sul fare rappresentano, infatti, i presupposti che hanno mosso un'importante rivoluzione degli obiettivi e delle metodologie educative. Nella nuova visione globale del bambino, il "corporeo è il contesto costitutivo" che si esprime attraverso coinvolgimento e partecipazione attiva "atti a dar luogo ad una esperienza di prima mano" (Dewey, 1961, p. 83). Promotore di una scuola laboratorio nella quale si impara facendo (*learning by doing*), Dewey pone al centro dell'attività scolastica il corpo ritenendo che la dimensione motoria fosse fortemente connessa a quella cognitiva. L'assegnare al movimento un ruolo principale nello sviluppo del bambino e nella costruzione della sua vita quotidiana si traduce ben presto nei principi di un metodo educativo che si basa sul presupposto di un sviluppo psichico intimamente connesso con lo sviluppo del movimento della mano (Montessori, 1950). In definitiva, si decreta la mano, e dunque il corpo, l'organo dell'intelligenza.

Nonostante gli autorevoli contributi citati, negli ultimi decenni si è evidenziato un ridotto interesse teorico ad esplorare e ad impiegare il corpo e il movimento come dimensioni chiave nella formazione dei soggetti; sul piano delle pratiche ne è conseguito un fenomeno di marginalizzazione dei corpi riscontrabile in forme di disconoscimento della funzione di co-adattamento dei saperi (Cunti, 2013). Il corpo è un'esperienza emozionale ed affettiva per tutti e per questo portatore di significati e rappresentazioni complesse che richiedono uno specifico lavoro educativo sulle soggettività. Il breve *excursus* delineato si pone come presupposto ad una riflessione sul ruolo della corporeità nella pratica educativa che intende partire dall'assumere come fondamentali l'idea che l'esperienza conoscitiva del mondo abbia origine nel corpo, che essa emerga dal corpo e dal suo rapporto con l'ambiente circostante fatto di corpi-oggetti e corpi-individui e che nel corpo sia contenuto il potenziale tras-formativo dell'esperienza esistenziale (Cunti, 2016a).

La dimensione corporea e del fare non è distinta da quella del sentire e del pensare e una possibile ipotesi sul piano della pratica educativa potrebbe riguardare il potenziamento e l'interazione tra le intelligenze multiple (Gardner, 1983). L'intelligenza corporeo-

cinestesica, che “guarda il mondo non per scoprirlo, ma per abitarlo” e quella spaziale, “tutta raccolta nella dialettica corporea tra l’ambiente e l’azione” (Galimberti, 2005, p. 9-10) dovrebbe trovare maggiori occasioni di entrare in sintonia con le forme delle intelligenze personali, legate alla conoscenza di sé (intrapersonale) e dell’altro (interpersonale). Nella pratica educativa tale presupposto intende tradursi in un agire finalizzato a promuovere nell’individuo un’integrazione tra le forme della corporeità e della relazionalità, a partire dal postulato che l’essere umano è naturalmente corpo ma anche biologicamente culturale, ovvero dotato di competenze interattive (Ragoff, 1990). Corpi, linguaggi e relazioni sono, pertanto, considerati strumenti fondamentali per impadronirsi dei saperi sul mondo e sul Sé; in particolare i linguaggi, del corpo e non, e le forme dell’interazione sociale rappresentano prolungamenti delle potenzialità del corpo e dimensioni della sua espressività. Il processo educativo si realizza, quindi, nel far divenire il corpo “mediato”³ ovvero capace di essere in relazione, di negoziare e di costruire significati in senso sociale. Il processo educativo di mediazione del corpo assume un peso sul modo in cui l’individuo costruirà una personale cultura ed esperienza corporea in interazione con l’ambiente (Cunti, 2010). Difatti, parliamo di corporeità, ovvero dell’esperienza del corpo e del vissuto del proprio corpo, e di conseguenza di una “educazione *attraverso* la corporeità” (Gamelli, 2001, p. 10). Il ritrovamento antropologico, sociale e tecnologico del corpo ha prodotto un suo nuovo statuto

“una sua centralità. Una sua complessità. Una sua dialetticità. Centralità: nell’io come sé, nella comunicazione, nell’immaginario, nella cultura in genere [...] Complessità: siamo davanti a un corpo multiforme, biologico, sociale, immaginario e, ancora, emotivo, cerebrale, comunicativo” [...] Dialetticità: vissuta e pensata in

³ Il termine “mediato” è ricavato dal concetto di “mente mediata” ideato da Nelson, con quale si riferisce allo sviluppo della mente come processo nel quale essa diventa un fenomeno storico e culturale grazie all’interazione con persone, strumenti, artefatti e interpretazioni. Si veda K. Nelson, *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*, Cambridge University Press, Cambridge, MA, 1996.

relazione al corpo e dialetticità come tensione e come problema in un corpo multiplo” (Cambi, 2010a, p. 70).

Il riconoscimento della pluralità del corpo coincide con una tensione ad una sintesi ecologica, formativa e auto-formativa dei suoi fattori che Cambi (2010b, p. 24) individua in forme di *cura sui*, da intendersi come impegno “nel valorizzare la mente nel corpo, quindi una mente anche capace di dialogare col corpo, con le sue mozioni, passioni, affetti, con le sue spinte all’agire, al comunicare, al socializzare”.

Nella valorizzazione, nella cura e nel riconoscimento autentico del corpo è rintracciabile l’identità di una Pedagogia del corpo e della corporeità declinata come spazio educativo finalizzato all’intreccio tra corpi e biografie, tra gesti e parole.

2. Il ruolo narrativo del corpo in ambito educativo

Le narrazioni aiutano gli individui ad assegnare significato alla vita e attraverso di esso definire i personali percorsi identitari (Demetrio, 1996; Formenti, 1998; Gamelli, 2003). Cercare significati plausibili, rendere prevedibile il corso dell’esistenza e semplificare il reale rappresentano cardini ineludibili dell’attività umana e in questo la narrazione rappresenta uno strumento “indispensabile per comprendere la realtà e per comunicare su di essa” (Smorti, 2007, p. 10). Grazie al contributo di Bruner (1990), agli inizi degli anni Novanta si è verificata un’importante svolta epistemologica che ha portato la narrazione al centro del didattico scientifico; a partire da quel momento la narrazione è stata riconosciuta come strumento prezioso nella costruzione della conoscenza. L’attenzione allo sviluppo di un pensiero narrativo si è tradotta in una proliferazione di studi volti a descrivere il ruolo della narrazione nello sviluppo cognitivo ed emotivo-relazionale del bambino. A tal proposito Stern in *Diary of a baby* (1990) descrive l’emergere di un rapporto narrativo col mondo quando

“attorno ai 3 anni di età il bambino compie un altro grande balzo in avanti nel suo sviluppo, un salto che lo trasforma in un bambino “diverso” [...] ma è un cambiamento in particolare a giocare un

ruolo fondamentale in questo diario: Joey è finalmente in grado di raccontare in prima persona gli avvenimenti e le esperienze che gli capitano. In altre parole, può imbastire una narrazione autobiografica. Una narrazione non consiste semplicemente nel saper dare un nome alle cose [...] implica una visione e un'interpretazione del mondo delle attività umane sotto forma di un racconto unificante [...] la costruzione e la narrazione di storie rappresentano una tappa obbligata per tutti i bambini [...] ovviamente sono i fattori ambientali a determinare l'esatto momento della sua comparsa e la ricchezza e la pienezza del suo impiego" (trad. it., 1991, pp. 145 e 147).

La strutturazione di un Sé narratore nei primi anni di vita richiede di essere coltivato in senso longitudinale nei luoghi dell'educazione, ma accade più spesso, come ad esempio all'ingresso nella scuola primaria, che si solleciti i bambini a sviluppare una modalità di pensiero logico e paradigmatico (Smorti, 2007). La testimonianza dell'efficacia di una educazione che tenga in considerazione le diverse strategie di pensiero deriva da studi che hanno dimostrato che i bambini che sono sollecitati a pensare si secondo una modalità logica, utilizzando il criterio della somiglianza, sia narrativa, secondo il criterio della complementarità, abbiano un'intelligenza interpersonale più sviluppata (Fonzi, Smorti, 1994).

Quello della narrazione è identificabile come uno spazio di educabilità in cui inserire un'azione pedagogica che tenga in considerazione anche il ruolo narrativo del corpo (Gambacorti-Passerini, Zannini, 2015), in quanto la narrazione di sé è anche e soprattutto narrazione del corpo, poiché *noi siamo il nostro corpo* (Merleau-Ponty, 1945). La dimensione che tiene insieme corpo e narrazione è, appunto, quella della soggettività e dell'intreccio tra il mondo fisico e il mondo interiore, tra corpo e parola poiché

“non esiste un pensiero al di fuori della parola che lo esprime, perché, solo abitando il mondo della parola, il pensiero può risvegliarsi e farsi parola. Allo stesso modo non esiste un uomo al di fuori del suo corpo, perché il suo corpo è lui stesso nella realizzazione della sua esistenza. Se non si accetta la totalità di questa presenza e la sua ambivalenza, è impossibile accedere alla comprensione della realtà umana e all'ordine dei suoi progetti” (Galimberti, 1987, p. 4).

Il lavoro educativo sui corpi narranti risponde alla necessità di formare individui capaci di interagire con una realtà complessa come quella in cui viviamo. Il coinvolgimento globale del Sé, anche nelle sue dimensioni corporee, nei processi di conoscenza rappresenta, pertanto, un'istanza educativa che non può essere più elusa e che si fonda sul riconoscimento delle potenzialità del corpo e sul movimento come forme di espressione di sé nel mondo e come linguaggi relazionali. Difatti, il superamento di una marginalizzazione dei corpi nei contesti educativi ha contribuito ad arricchire la concezione di apprendimento che è venuto a sganciarsi dal suo rapporto esclusivo con la componente cognitiva; si evidenzia l'emergere di una prospettiva educativa ecologica con e sul corpo e di un'idea di apprendimento ampia che tiene in considerazione il mondo della mente quanto del corpo in senso globale ed intrecciato.

La finalità di una pratica educativa verso questo mirata è quella di sollecitare nei soggetti in formazione la realizzazione di esperienze corporee espressivo-narrative (Gamelli, 2012) che possano contribuire ad una ricerca di sé autentica e a tuttotondo. Assume, inoltre, un peso educativo il discorso sullo sviluppo atipico che richiama ancora una volta l'importanza del luoghi del corpo e della corporeità come "veicoli di espressione di rapporti problematici con il Sé" (Cunti, 2010, p.83), ad esempio legati ad una ridotta integrazione e armonizzazione della dimensione motoria con quella del pensare e del sentire (Cunti, 2016b). Il lavoro sul corpo si traduce, a partire da tale concezione, in una ricerca di connessioni tra le dimensioni dell'esperienza e gli ambiti di vita. Assumere il corpo nel progetto educativo vuol dire renderlo narrante e capace di raccontare storie, facilitare lo svilupparsi di esperienze di apprendimento che prendono forma a partire dalle narrazioni del corpo.

Bibliografia

- Bruner, J. (1990). *Act of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bion (1962). *Learning from experience*. London: Karnac.

- Cambi F. (2010a). "Il corpo ritrovato", in *Humana Mente*, 4 (14), pp. 67-77.
- Cambi F. (2010b). Corpo multiplo e formazione postmoderna: una frontiera della "cura sui", in Cunti A., *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo* (pp. 21-27). Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2016a) (a cura di). *Sfide dei corpi. Identità, Corporeità, Educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2016b). *Mente, Corpo, Ambiente: prospettive pedagogiche per la formazione di corporeità sistemiche*, in Cunti A. (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità, Corporeità, Educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2013). "Corpo, movimento e sport", in *Pedagogika*, XVII, 3, p. 44-49.
- Cunti A. (2010). *Corpi e soggettività. Prospettive di pedagogia del movimento e dello sport*, in Cunti A. (a cura di), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey J. (1961). *Educazione oggi*. Firenze: La nuova Italia,
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Ferenczi S. (1913). "Fasi evolutive del senso del sé", in *Opere*, vol. 2. Milano: Cortina Editore.
- Freud S. (1922). *L'Io e l'Es*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Fonzi A., Smorti A. (1994). "Narrative and logical strategies in socio-cognitive interaction in children", in *International Journal of behavioral development*, 17(2), pp. 383-396.
- Formenti L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini-Associati.
- Galimberti U. (2005). Prefazione, in Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento* (p. 9-10). Trento: Erickson.
- Galimberti, U. (1987). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gambacorti-Passerini B., Zannini L. (2015). *Narrazione e corpo*, in Cunti A. (a cura di), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Gamelli I. (2012) (a cura di). *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*. Milano: FrancoAngeli.

- Gamelli I. (a cura di) (2003). *Il prisma autobiografico*. Milano: Unicopli.
- Gamelli I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Merleau-Ponty M. (1960). *Segni*. Trad. it. di G. Alfieri, Milano: Il Saggiatore, 1967.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty M. (1942). *La struttura del comportamento*. Trad. it. di G.D. Neri, Milano: Bompiani, 1963.
- Montessori M. (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Naccari A.G.A. (2003). *Pedagogia della corporeità. Educazione, attività motoria e sport nel tempo*. Perugia: Morlacchi Editore.
- Nelson K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ragoff B. (1990). *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*. Trad. it, Milano: Cortina Editore, 2006.
- Smorti A. (2007). *Narrazioni. Culture, memorie, formazione del Sé*. Firenze: Giunti.
- Stern D.N. (1990). *Diary of a baby*. Trad. it. Milano: Mondadori, 1991.
- Winnicott D. (1970). "Sulle basi di Sé nel corpo", in *Esplorazioni psicoanalitiche*, Milano: Cortina.