

Un ritorno al passato? Ripensare lo sport tra metafisica e pedagogia

Back to the Past? Rethinking Sport between Metaphysics and Pedagogy

SERGIO BELLANTONIO

The aim of this paper is to rethink contemporary sport through a pedagogical point of view that finds in the metaphysics a valid theoretical reference. Contemporary sport is in fact radically different from the past and decline the pedagogical perspective into the sport using metaphysics allows us to educationally reflect to bring back the sport to its original meanings. Starting from this is possible to reflect on the contemporary sport technicist drifts that seem to give little space to a vision of it as game, art, set of rules and social practice, that represent instead the roots of authentic sport.

KEYWORDS: PEDAGOGY, EDUCATION, METAPHYSICS, SPORT, GAME

Accostare la pedagogia alla metafisica sembra essere oggi un ossimoro, innanzitutto per l'accezione negativa che viene spesso attribuita a quest'ultima, il più delle volte considerata come ambito della riflessione filosofica molto astratta e, per tal motivo, disancorata dalla realtà, che l'ha gettata in una vera e propria crisi¹; la metafisica, infatti, prescindendo dall'esperienza sensibile, intende definire i principi universali ed essenziali del reale², il che sembra essere distante dalla realtà dei fatti educativi, laddove una cultura pedagogica contemporanea valorizzi proprio gli aspetti più contingenti e pratici dell'educazione. La molteplicità delle pratiche educative, allora, viene considerata da alcune attuali teorie pedagogiche come la chiave d'accesso privilegiata per arginare criticità ed emergenze più diffuse, sia sul versante tecnico-pratico sia su quello etico-sociale³. È a tal proposito che ci si domanda se sia ancora utile parlare di metafisica in ambito pedagogico, ancor di più in presenza di una cultura diffusa della postmodernità che mette da parte categorie e ideali universalmente validi e condivisi, di uomo così come di educazione.

L'intento di universalità della conoscenza metafisica e la molteplicità dei fenomeni educativi, allora, sono due aspetti che, all'apparenza, sembrerebbero molto distanti tra di loro, nel senso che lo stabilire dei principi pedagogici universali significherebbe mettere a capo del discorso pedagogico contemporaneo categorie che trascendano i

limiti spazio-temporali e i contesti storici di riferimento, la qual cosa equivarrebbe a dire che si possa arrivare a stabilire un'educazione che, in un certo senso, 'funzioni' sempre, per tutti e in ogni contesto; in tal senso, universalismo e contingenza sembrerebbero essere due aspetti difficilmente accostabili.

Seppur alcune tendenze più recenti propendano in favore di una dimensione pedagogica più squisitamente sperimentalista⁴ – laddove già in ambito internazionale la ricerca pedagogica sia stata ritenuta scientificamente inadeguata a restituire risposte significative alle problematiche rilevate da chi, quotidianamente, opera nei contesti educativi⁵ – la pedagogia è pur sempre da ritenere nei termini di una scienza interpretativa dell' 'intero educativo', alla cui base sono comunque da porre sia una filosofia dell'azione sia una teoria analitica dell'azione⁶. Tutto questo equivale a dire che è indispensabile accostare a una ricerca educativa basata sull'evidenza una teoria pedagogica che rifletta analiticamente su di essa, dove si incontrino 'filosofia analitica', per la posizione di primo piano che deve assumere il metodo in ambito educativo, 'epistemologia', per la riflessione critica su contenuti e metodi del sapere pedagogico, ed 'ermeneutica', per gli aspetti interpretativi dei fatti educativi sottoposti ad analisi pedagogica⁷.

L'intento del contributo è quello di ripensare lo sport contemporaneo alla luce di un discorso pedagogico che

ritrova nella metafisica un valido riferimento teorico. Lo sport contemporaneo, infatti, presenta caratteristiche radicalmente differenti dal passato, si pensi alla messa in primo piano degli aspetti tecnici e utilitaristici, all'aumentato professionismo, alla spasmodica ricerca dei record e, più recentemente, al fenomeno del doping, dimensioni peraltro già attenzionate agli inizi degli anni Trenta dalla prospettiva sociologica di Lewis Mumford⁸. Per tal motivo, declinare il discorso pedagogico in ambito sportivo utilizzando il filtro della metafisica ci consente di riflettere su due questioni fondamentali: quale sia la natura dello sport e delle persone che lo praticano, cosa sia lo sport e quali siano le sue caratteristiche più essenziali e costitutive⁹.

Seppur questa sia un'impresa piuttosto ambiziosa, difficilmente esauribile nelle pagine che seguiranno, anche alla luce di posizioni filosofiche che dichiarano l'impossibilità di arrivare a una definizione univoca ed esaustiva dello sport contemporaneo¹⁰, il ricorso alla prospettiva metafisica ci può consentire di arrivare alle radici di questo più autentiche, come per esempio quelle che consentono di rappresentarcelo come gioco, come arte, come insieme di regole, come pratica sociale¹¹; tra di esse, sarà dato spazio essenzialmente a una visione di 'sport come gioco', intendendo il gioco come un fattore pre-culturale¹² che ben riesce a ricondurre lo sport contemporaneo ad aspetti ludici e creativi posti alla sua base.

A partire da un percorso di riflessione pedagogica che fa riferimento sia al cambiamento epistemologico che ha investito la pedagogia negli ultimi decenni sia alle caratteristiche che contraddistinguono l'attuale temperie storica, sempre più permeata dal dominio della tecnica, vengono rintracciati degli interessanti spunti di riflessione educativa sul fenomeno sportivo, dal momento che anch'esso non ci sembra essere immune da forme di tecnicismo *tout court*.

La complessità dell'educazione contemporanea: tra teoria e prassi

Per poter sostenere un rinnovato modo di intendere lo sport in ambito pedagogico secondo la prospettiva della metafisica, ci sembra di una certa utilità ripercorrere, seppur brevemente, il dibattito epistemologico che ha

condotto la pedagogia alle sue tendenze più attuali, sia sul versante teorico sia su quello metodologico, intendendola essenzialmente come scienza euristica della formazione che assume un punto di vista globale e critico su tutte le componenti dell'educazione che intervengono in maniera decisiva nel processo formativo¹³.

Come ben noto, tra gli anni Settanta e gli anni Novanta, un intenso lavoro epistemologico ha occupato gran parte delle riflessioni pedagogiche¹⁴, in Italia e non solo, come conseguenza di una delegittimazione del suo oggetto epistemico che ha inaugurato una stagione profondamente critica per la pedagogia, a tal punto che alcuni ne hanno provocatoriamente dichiarato una vera e propria 'morte'¹⁵. Le riflessioni occorse sul versante teorico-epistemologico hanno voluto contrastare tale fenomeno, arginando il rischio di ridurre la pedagogia a pura ideologia educativa, come anche di contraddire una tendenza neo-strutturalista che cercava di apporre un certo rigore positivista all'universo delle scienze umane e sociali¹⁶.

Sul versante epistemologico, si è trattato di una sorta di 'espropriazione' del proprio oggetto di studio, in conseguenza delle declinazioni del 'fenomeno educazione' in molteplici punti di vista che, nel loro articolarsi, hanno sospinto alcuni esponenti del dibattito pedagogico¹⁷ a fare i conti con la complessità di studio dei fenomeni educativi; a questo punto, ci si è domandati quale fosse il ruolo della pedagogia all'interno di una rete di saperi così fitta e articolata, alla luce di una sostanziale deframmentazione dello studio scientifico dei fatti educativi di cui si è appena accennato.

Se a partire da queste premesse, l'educazione non è stata più considerata quale prerogativa di studio di esclusiva pertinenza pedagogica, allora il dibattito epistemologico ha riguardato la necessità di ritrovare un oggetto epistemico proprio della pedagogia e che ne avvalorasse una sua sopravvivenza, motivo questo che ha conferito alla formazione una posizione di indiscussa rilevanza e attorno alla quale è stato possibile continuare a costruire il circolo dialettico tra teoria pedagogica e pratica educativa; è a partire da questa svolta epistemologica, dunque, che è stato possibile rifondare la pedagogia secondo i canoni di una scienza dell'educazione¹⁸.

Si è trattato di un processo che ha identificato nella formazione la categoria più strutturale e reggente del discorso pedagogico, la qual cosa ha necessariamente

chiamato in causa un discorso sul metodo che fosse utile ad avvalorarne una propria scientificità. Tutto questo equivale a dire che, sul versante epistemologico, la pedagogia è stata in grado di rifondarsi proprio a partire dalla centralità assunta dal processo formativo. La categoria della formazione, allora, ha aperto la pedagogia a un universo piuttosto ampio di possibilità dell'educare, dal momento che la processualità di tale fenomeno richiede necessariamente l'allontanamento da punti di vista ideologici, fissi e immutabili, in favore di prospettive contestuali, dinamiche e perennemente *in fieri*.

A questo punto, le caratteristiche di unicità ed incompiutezza del soggetto ci sospingono a pensare che, probabilmente, sarebbe più corretto parlare al plurale di 'pedagogie' piuttosto che di pedagogia, la qual cosa sta a significare che la pedagogia è da intendere quale *corpus* di conoscenze molto ampio, che trova la propria ragion d'essere in tutti quei campi dell'esistenza umana che necessitano di un intervento di formazione specifica¹⁹, tra i quali anche lo sport.

La pedagogia ha allargato così il proprio sguardo, rivolgendo l'attenzione alle problematiche che interessano le varie fasi del ciclo di vita dell'uomo e i differenti contesti, esaminandoli in chiave critica, interpretativa e trasformativa, finalizzandoli precipuamente all'intervento formativo²⁰. Si è assistito a una vera e propria gemmazione di specializzazioni pedagogiche, ognuna delle quali ha accolto in sé un primo piano di attenzione epistemologica, contenutistica e metodologica, seppur tutte concentrino il proprio interesse particolare su un unico oggetto di indagine. Il destinatario delle riflessioni pedagogiche e degli interventi educativi è, infatti, l'uomo, allo stesso tempo *pars* agente e ricevente, vale a dire mezzo e fine della ricerca e dell'intervento formativo. Tutto ciò significa intendere la pedagogia come un:

arcipelago di saperi in continuo movimento e in costante metamorfosi/evoluzione che dialogano fra loro concentrandosi intorno a un focus centrale e prioritario: la formazione del soggetto, singolarmente o socialmente inteso. Da qui l'impegno a teorizzare e/o realizzare quell'*anthropos* che non possiamo né dobbiamo perdere in pedagogia. Anzi, la pedagogia – più di altri saperi – è chiamata a pensare, a continuare e a preservare quell'*anthropos* secondo i propri principi, senza modificarlo guardando alle spesso inquietanti 'necessità storiche'²¹.

Alla luce delle considerazioni fatte sinora, si comprende bene che il processo formativo diventa un oggetto di studio circoscritto e molto complesso, sul quale è possibile intervenire attraverso la pratica educativa per produrre un cambiamento; così, alla luce dei radicali mutamenti occorsi negli ultimi decenni, la conoscenza metafisica sembra essere stata relegata in un angolo²², quasi liquidata, con l'intento di lasciar maggior spazio a prospettive di ricerca nettamente differenti, tra le quali quelle di tipo *evidence based*, ancorate in misura maggiore ai fatti educativi che si esprimono nella quotidianità, talvolta assumendo, nelle sue forme più radicali, le derive di un rinascite e piuttosto preoccupate neopositivismo umanista²³. Se la nascita di una cultura sperimentale in ambito educativo²⁴ ha sì consentito alla pedagogia di acquisire una propria dignità all'interno dell'universo magmatico delle scienze dell'educazione, pur tuttavia, il rischio è stato quello di cadere in un approccio troppo scienziato all'analisi dei fatti educativi, misconoscendo quegli aspetti teorici più fondativi che, per tradizione, costituiscono il *proprium* del sapere pedagogico.

Senza dubbio la pervasiva supremazia della tecnica, ormai ben lontana dal significato originario della *téchne* greca²⁵, ha ulteriormente contribuito ad alimentare un approccio di questo tipo, nel quale è possibile leggere anche l'influenza piuttosto forte di filosofie di stampo empirista e positivista, dapprima, e post-moderniste e strutturaliste, poi, che hanno generato una sorta di 'umanesimo tecnocentrico'²⁶, piuttosto diffuso anche in ambito sportivo.

Quello che sembra essere decisamente preoccupante è una sorta di debolezza costitutiva del sapere tecnico così come oggi viene inteso, nel senso che, sul versante gnoseologico, questo non è capace da solo di conferire un senso che sia diverso dalla propria operatività²⁷, assumendo il più delle volte i tratti di un tecnicismo *tout court*, peraltro già allarmato agli albori del Novecento, laddove Martin Buber già proponeva di distinguere la relazione tra uomo e oggetto tecnico tra il piano del 'tu' e quello dell'esperienza dell' 'esso'²⁸. In tal senso, se è grazie al 'tu' che si stabilisce un'autentica possibilità di conoscenza e crescita per il soggetto, nell' 'esso' il rapporto si concretizza solamente sul versante della relazione d'uso; l'errore sta nel far prevalere la dimensione tecnica su quella umana, correndo il rischio di far

coincidere questi due piani, decretando la supremazia della tecnica sull'uomo²⁹.

Se il discorso educativo non può essere ridotto a mero tecnicismo, alla luce delle riflessioni argomentate brevemente sinora, allora, sembra quanto mai necessario accostare al discorso sperimentale sull'educazione anche una componente speculativa che, in maniera critica, sia in grado di far emergere le straordinarie e infinite possibilità dell'educare nell'attuale temperie storica, la qual cosa può richiamare alla ribalta anche un punto di vista di tipo metafisico, anche quando si parli di corpo, di sport e delle pratiche educative a questi correlate³⁰.

L'educazione contemporanea come sintesi tra metafisica e pedagogia

A questo punto, ci sembra interessante avviare una breve analisi di sfondo sulle caratteristiche più costituenti la contemporaneità che, seppur si distingua per aspetti che, a un primo sguardo, ci sembrano essere poco in linea con i fini di un sapere universale come quello metafisico, ci consentono comunque di sostenere l'idea di una pedagogia dello sport che guardi alla metafisica come a un sapere dal quale attingere per poter ritornare a un'idea di formazione paidetica, vale a dire olistica e sempre più integrata.

Se la postmodernità è l'epoca della liquidità, parafrasando Zygmunt Bauman³¹, è lecito pensare che l'idea di una pedagogia e di un'educazione portatrici di valori forti, come quelli proposti dalla metafisica, sia piuttosto anacronistica. Come è ben noto, la postmodernità può essere intesa proprio come quel periodo storico in cui la modernità ha avuto una sua battuta d'arresto, venendo così meno quegli orizzonti assiologici certi³²; i *grands récits*, vale a dire i grandi racconti che hanno condizionato le esistenze individuali e collettive tendono a dissolversi, mettendo in crisi anche modelli metafisici e ontologici della conoscenza che si riferiscono alle cause prime dell'essere in quanto tale, nel primo caso, e a un più generale discorso filosofico sull'essere, nel secondo³³.

La conseguenza più immediata è stata quella di aver generato una vera e propria crisi dei modelli univoci della conoscenza, disincentivando forme di comprensione e generalizzazione certa della realtà, tra cui, certamente, possiamo annoverare anche quelle di tipo metafisico.

Sul versante pedagogico, lo scopo di universalità della speculazione metafisica diviene poco funzionale all'implementazione di interventi educativi flessibili, ancor di più alla luce di quel processo di decostruzione di una pedagogia e di un'educazione valide in maniera indistinta per l'umanità tutta, ormai in atto da più di qualche decennio. Le tendenze sembrano essere quelle di mettere in secondo piano proprio una visione metafisica nel sapere pedagogico, tacciandola di propendere per una visione noumenica dell'educazione a svantaggio di una più fenomenica e ancorata alla realtà; probabilmente, la deriva di un discorso di questo tipo è stata anche quella di ritenere la metafisica essenzialmente nei termini di una speculazione filosofica arroccata a ideali pressoché conservatori, a discapito di posizioni progressiste di cui, invece, ogni ambito scientifico dovrebbe in qualche modo avvantaggiarsi.

Seppur una formazione in un certo senso 'utilitaristica', nel senso che sia utile ad arginare le criticità emergenti dell'attuale periodo storico, necessiti di un approccio all'educazione che prenda le proprie mosse a partire da dati oggettivi, pur tuttavia non è da dimenticare che essa accoglie sempre in sé un valore 'culturale', vale a dire che non è possibile prescindere da un rapporto di interrelazione tra ciò che si fa e come lo si pensa; in tal senso, richiamando le significative parole di Paul Ricoeur:

credo nell'efficacia della riflessione, perché la grandezza dell'uomo sta nella dialettica del lavoro e della parola; il dire e il fare, il significare e l'agire sono troppo mischiati perché un'opposizione durevole e profonda possa essere istituita fra *theoria* e *praxis*. [...] Come universitario, credo all'efficacia della parola che insegna; come insegnante di storia della filosofia, credo alla potenzialità chiarificatrice, anche per una politica, di una parola dedicata ad elaborare la nostra memoria filosofica; come membro del gruppo "Esprit" credo all'efficacia della parola che riprende riflessivamente i temi generatori di una civiltà in cammino³⁴.

L'attualità di queste parole è da riscontrare nella tensione alla continua ricerca di un senso del vivere, dove la riflessione filosofica viene legata ai problemi del mondo del reale e alle criticità più emergenti, come è possibile ricavare da un'idea di formazione umana che non ha mai fine; seppur il pensiero di Paul Ricoeur sia ben lontano da ogni forma di riduzione di tipo metafisico – proprio alla

luce della scelta di un cammino consapevole di conoscenza di sé e dell'altro sempre perennemente *in fieri* – si vuole qui sostenere una visione alternativa della metafisica. Alla luce di queste considerazioni, la prospettiva della metafisica costituisce un valido aiuto anche nell'ambito della riflessione pedagogica sulle derive che caratterizzano le forme più diffuse di sport contemporaneo.

Il cambiamento epistemologico che è avvenuto nel corso del tempo ha portato la pedagogia ad essere quella scienza che si occupa della formazione del soggetto per tutto l'arco della propria esistenza; la componente *lifelong* dell'apprendimento, allora, ha necessitato di una messa in primo piano del 'sapere' (inteso come l'imparare ad imparare)³⁵, del 'saper fare' e del 'saper essere' che, integrandosi, possono aiutare il soggetto a vivere appieno le sfide della società contemporanea. Tutto questo equivale a dire che la formazione del soggetto postmoderno non può prescindere da una visione olistica della persona, facendo emergere la necessità di un ritorno a una prospettiva di tipo neumanista in senso ampio³⁶; in uno scenario di questo tipo, ci si domanda in che modo la conoscenza metafisica possa essere di aiuto al sapere pedagogico, dal momento che la varietà dei fenomeni che caratterizzano la postmodernità necessita di risposte altrettanto plurali, lontane da ideologismi educativi egemonici ed assolutisti.

In tal senso, parlare di metafisica in pedagogia non vuol dire riferirsi a concezioni radicali, le quali intendono la metafisica essenzialmente come 'filosofia dell'assoluto' che mira ad andare oltre i dati dell'esperienza sensibile, dunque antitetica rispetto a una comprensione dei fenomeni educativi, bensì ritenerla come 'sapere dell'assoluto', laddove per assoluto si intenda ciò che trascende l'esperienza sensibile, conferendo alla metafisica un profilo in movimento utile all'elaborazione di una teoria pedagogica ancorata alla realtà³⁷; in tal senso:

Così concepita, la metafisica acquista un profilo dinamico, refrattario alla fossilizzazione deduttiva (essendo fecondato dallo scavo continuo nell'esperienza), che le permette di contribuire all'elaborazione della teoria pedagogica perché ispira un costruito razionale atto a conferire unità alla molteplicità fenomenica senza misconoscerne la verità. Non si tratta, infatti, di imbracare il 'fenomeno' nella camicia di forza del concetto, ma di far affiorare l'implicita

disposizione alla coerenza dell'esistente, postulata da un «fatto» evidente – nel senso kantiano del «fatto della ragione» diverso da quanto l'analogo termine significa per i positivisti – ovvero *la possibilità della comunicazione*³⁸.

D'altronde la metafisica è ciò che, per derivazione etimologica, intende andare 'oltre la fisica', vale a dire andare oltre il fenomeno così come appare per proporre una spiegazione, non per declassarlo ma per comprenderlo; un'idea di metafisica in termini di razionalità aristotelica, allora, sembra essere di una certa utilità per avvalorare il ritorno a una concezione metafisica del sapere pedagogico contemporaneo. Una razionalità così intesa non declassa la tecnica a mero tecnicismo, dal momento che, da questa prospettiva, nella *téchne* aristotelica è sempre attiva la presenza di un *lógos*, ovvero di un pensiero che è funzionale all'esistenza³⁹.

Tra i vari ambiti dell'esistenza umana, anche lo sport contemporaneo non è scevro dalle derive tecnicistiche che aleggiano nella contemporaneità, laddove un eccesso di 'specializzazione', 'razionalizzazione', 'quantificazione' e 'spettacularizzazione'⁴⁰, abbia prodotto delle tendenze che sembrano andare in direzione opposta rispetto a quell'imprescindibile processo di formazione olistica del soggetto, peraltro già presente nella *paideia* greca, la qual cosa necessita di un ripensamento delle caratteristiche che contraddistinguono lo sport nelle sue forme più contemporanee.

Tra metafisica e pedagogia: per un'autentica educazione allo sport

In ambito pedagogico, l'interesse per il tema dello sport è piuttosto recente⁴¹; le motivazioni di questo disinteresse sono da ricondurre, essenzialmente, sia a un'influenza filosofica di tipo idealista, che ha inevitabilmente allontanato lo sguardo pedagogico dall'ambito dello sport, sia a una certa indifferenza da parte delle scienze umane e sociali a prestare attenzione a tale fenomeno, in linea di massima considerandolo come 'prodotto umano' da relegare ai margini di un approfondimento scientifico, frutto anche di una scarsa considerazione della *res extensa* rispetto alla *res cogitans*, per certi versi ancora piuttosto prevalente.

L'interesse filosofico e pedagogico per lo sport si sviluppa a partire dalla seconda metà del Novecento, come

conseguenza di un bisogno di ricondurre questa attività umana sul piano della riflessione teorica, utile anche a fornire risposte educative sempre più intenzionali ed efficaci in un contesto di vita e di esperienza così significativo⁴²; lo sport, infatti, è divenuto oggi un ‘gigante’ del nostro tempo⁴³, rappresentando un sistema etico-educativo talmente potente da influenzare in maniera decisiva la società tutta, come ne è un valido esempio, infatti, l'imponente fenomeno della sportivizzazione⁴⁴, la qual cosa ha necessitato di una riflessione specifica in chiave filosofica e pedagogica, dunque educativa.

Secondo il senso comune, seppur lo sport possa sembrare la più tecnica delle attività umane che non necessiterebbe di un approfondimento sul piano teorico-speculativo, sul versante scientifico, invece, è indispensabile che si rifletta criticamente sulle sue caratteristiche più costitutive, dal momento che il suo ‘potenziale educativo’ si esprime come conseguenza diretta di un fare che è orientato da un pensare. Tutto questo è ulteriormente avvalorato dal fatto che le scienze umane e sociali presentano quella sorta di ‘*lato debole*’, parafrasando Pierre Bourdieu, visto che sono fortemente esposte all’eteronomia, nel senso di essere oggetto di grande attenzione di ‘pressioni esterne’ che vanno a discapito dei suoi elementi costitutivi più interni e che, per l'appunto, concorrono a determinare una certa mancanza di riconoscimento diffuso della loro solidità e fondatezza epistemologica⁴⁵; in altre parole, ci si riferisce al fatto che molti, in un certo qual modo, si sentono un po’ sociologi, psicologici ed educatori, pensando di possedere una visione pressoché corretta di come fare, in senso ampio, educazione, quanto meno per aver avuto ‘certe’ esperienze di educazione in prima persona. In senso più ampio, allora, alcuni sistemi sociali molto spesso si arrogano il diritto di pensare e fare educazione senza ricorrere all’ausilio di saperi che, invece, si occupano precipuamente di questi aspetti, dimostrando così di possedere una scarsa consapevolezza scientifica sull’approfondimento dei fatti educativi.

Da questa prospettiva, allora, la questione non può che interessare anche il piano metafisico, alla luce del fatto che una progressione della conoscenza non è realizzabile se non si svolge sotto le direttive di un programma di ricerca proprio di questo tipo che, per l'appunto, indica alla scienza i problemi rilevanti, la direzione che deve assumere, il tipo di spiegazione soddisfacente, il grado di

profondità raggiunto da una teoria⁴⁶, allontanandola dalla *doxa* e andando così al di là delle opinioni.

È in questa direzione che si muove proprio la pedagogia dello sport, quale ambito specifico della più ampia pedagogia generale che approfondisce i temi educativi dello sport, integrando le componenti teoretiche, tecniche e pratiche che lo costituiscono⁴⁷. Sul versante educativo, infatti, lo sport non è un fenomeno che, per sua natura, trasmette valori, lo fa in relazione a un rapporto di stretta dipendenza che intesse con l’educazione, la quale stabilisce proprio i fini e i valori prevalenti in un determinato momento storico; è a partire da queste premesse che lo sport rappresenta un dispositivo sociale strumento dell’educazione⁴⁸. A tal proposito, infatti:

La pedagogia dello sport si configura come una scienza della teoria e della prassi educativa nell’azione motoria e sportiva; quindi come una scienza critico-riflessiva di tale azione. Va detto che l’azione dell’educazione è sempre un’azione morale; implica valori che vengono trasmessi (o non trasmessi) e che dovrebbero essere assimilati attraverso l’intervento dell’educatore o del sistema educativo. Essa è dunque sempre un’azione morale sull’altro e per l’altro e non è mai qualcosa di meramente ‘tecnico’. Infatti, ogni azione sull’altro ha sempre un carattere politico, riguarda la sfera della socialità e della comunicazione⁴⁹.

Sport ed educazione, allora, stabiliscono, una relazione molto forte e per poterne comprendere appieno il potenziale educativo è necessario riflettere sui suoi aspetti più costitutivi; in tal senso, la pedagogia dello sport non può prescindere da un approfondimento delle sue componenti metafisiche (razionali) ed etico-morali (comportamentali), la qual cosa necessita di un quadro di riferimento su alcuni aspetti ontologici che lo caratterizzano, come l’agonismo, la competizione, l’universalismo, il *fair play* e la *sportspersonship*⁵⁰.

A questo punto, se la metafisica si identifica, in senso ampio, come la riflessione teorico-speculativa sull’essere o sulla natura delle cose, declinare il discorso metafisico nell’ambito della pedagogia dello sport significa riflettere criticamente per cercare di arrivare a un fondamento ontologico ed epistemologico della pedagogia sportiva⁵¹, in modo da disincentivare quelle derive tecnicistiche contemporanee che sembrano avere la meglio; seppur arrivare a una definizione chiara e definitiva di sport sia

pressoché impossibile⁵², purtuttavia adottare una visione metafisica dello sport è quella che lo intende come gioco, come arte, come insieme di regole, come pratica sociale⁵³. Le derive più contemporanee ci sollecitano a pensare che, tra le varie declinazioni dello sport richiamate poc'anzi, quella che intende lo sport come gioco ci sembra essere particolarmente significativa, non solo perché ovviamente costitutiva, ma anche perché sembra essere tra le più mortificate dal fenomeno sportivo contemporaneo.

A tal proposito, ci sembra interessante richiamare la prospettiva di Johan Huizinga, il quale reclama proprio la centralità culturale del gioco sportivo, dal momento che questo rappresenta un elemento fondamentale della vita sociale. Se il gioco fosse connesso alla fenomenologia culturale, essendone fattore pre-culturale e propedeutico (ritroviamo infatti forme di gioco anche tra gli animali) allora per le sue implicazioni sociali, economiche e politiche lo è anche lo sport⁵⁴; da questa prospettiva, quindi, il gioco e la sport sono due fenomeni intimamente connessi che ritrovano nel termine latino *ludus* una sintesi perfetta⁵⁵; nelle parole di Johan Huizinga, infatti, è possibile interpretare un pensiero che conferisce al gioco, ma in senso ampio anche allo sport, il suo valore educativo da un punto di vista culturale:

«Nei giochi e con i giochi la vita sociale si riveste di forme sopra-biologiche che le conferiscono maggior valore. Con quei giochi la collettività esprime la sua interpretazione della vita e del mondo. Dunque ciò non significa che il gioco muta o si converte in cultura, ma piuttosto che la cultura nelle sue fasi originarie, porta il carattere di un gioco, viene rappresentata in forme e stati d'animo ludici. In tale 'dualità-unità' di cultura e gioco, gioco è il fatto primario, oggettivo, percettibile, determinato concretamente; mentre cultura non è che la qualifica applicata dal nostro giudizio storico al dato caso»⁵⁶.

Seppur alcune posizioni abbiano contestato questa interpretazione, rivendicando la netta distinzione tra *agòn* (gara) e *paidìa* (gioco) presente proprio in lingua latina, laddove il gioco troverebbe con difficoltà una sua inclusione nello sport⁵⁷, una distinzione ancora così manichea tra aspetti naturali e culturali delle attività umane ci sembra essere, comunque, ormai superata. Un modello dicotomico di questo tipo, infatti, dimostra di essere ormai fittizio, alla luce del fatto che

l'interpretazione della natura assume sempre il punto di vista della cultura nella quale si manifesta⁵⁸; in tal senso, allora, natura e cultura vanno intesi come degli elementi che, seppur siano dei concetti molto utili per produrre spiegazioni dei fenomeni, non coincidono con la realtà stessa, divenendo così degli elementi che si influenzano a vicenda. Da questa prospettiva, se da un lato è necessario conoscere l'uomo scomponendolo nelle parti che lo costituiscono, dall'altro non bisogna dimenticare che egli va comunque compreso nella sua globalità, la qual cosa ci induce a pensare che sia necessario lo sgretolamento di posizioni interpretative così manichee.

Se il gioco è un fenomeno pre-culturale, dunque presente in ogni attività legata al movimento, e se nello sport sono presenti aspetti fondamentali come il corpo e la sua arte (del movimento)⁵⁹, allora la presenza di questi universali antropologici ci fa giungere alla conclusione che lo sport e il gioco non possono che richiamarsi a vicenda, seppur sembri sempre più difficile enfatizzare nello sport contemporaneo la sua costitutiva componente ludica, laddove la progressiva regolamentazione, l'indisciplinamento fisico, l'exasperato tecnicismo, l'aumentato professionismo e le forme pubblicitarie hanno affievolito la qualità ludica dell'attività sportiva nel tempo⁶⁰.

Dal punto di vista della pedagogia dello sport, invece, diventa essenziale ri-scoprire ed enfatizzare proprio quegli aspetti ludici che legano le attività sportive alla sfera emotivo-affettiva dei soggetti e che costituiscono degli strumenti educativi che sollecitano il ritorno a una piacevolezza dell'imparare; funzionale a tale scopo è, allora, porre al centro delle pratiche educative in ambito sportivo la corporeità dei soggetti, la qual cosa può rappresentare un utile modo per bilanciare la dimensione ludica e quella sportiva, intervenendo necessariamente su aspetti didattici e relazionali che ne favoriscano la pari dignità⁶¹.

Declinare lo sport contemporaneo secondo la prospettiva educativa del gioco e, al contempo, fare riferimento a una prospettiva metafisica, ci consente di ripensare lo sport alla luce della sua fondativa caratteristica di ludicità; a tal proposito, allora:

Una visione metafisica del rapporto tra sport e gioco è importante, perché il gioco è generalmente considerato come un bene e si pensa che lo sport possa beneficiarne per

preservare le sue caratteristiche di gioco. Per esempio, osservando che il gioco è essenzialmente volontario, si può supporre che costringere un bambino a praticare uno sport diminuirà la sua possibilità di fare esperienza sportiva. Allo stesso modo, avendo compreso che il gioco è autotelico (fine a se stesso), si può spiegare perché lo sport, utilizzando strumentalmente (come mezzo per fini estrinseci) il denaro o la fama, può essere dannoso⁶².

Nell'ambito della pedagogia dello sport, allora, la metafisica può essere di valido aiuto per orientarne i valori dell'educazione sportiva in senso positivo, attingendo ai principi primi dell'essere (nella fattispecie dello sport). Nell'ottica di un rinnovato umanesimo in ambito sportivo, la pedagogia dello sport si avvale della conoscenza metafisica per integrare fini e valori dell'educazione attraverso lo sport, arginando le criticità emergenti e le derive tecnicistiche più preoccupanti dello sport contemporaneo. Lo sport, infatti, ha sviluppato nello scorrere del tempo caratteristiche che sono decisamente

differenti rispetto al passato, laddove il progresso tecnologico, così come anche il proliferarsi di sempre più diffusi mezzi di comunicazione, ne abbiano favorito una crescita talmente vertiginosa da dirigerlo anche verso orizzonti molto lontani da quelli più classicamente intesi come 'sportivi' (si pensi al doping per esempio), ossia di competizione leale per dare dimostrazione di abilità e competenze nell'ottica del *fair play*. In conclusione, pedagogia e metafisica possono rappresentare un utile alleanza che, sul versante teorico, possono contribuire in maniera fondamentale a una sorta di 'ritorno al passato' dello sport contemporaneo, da non intendere nei termini di una forma educativa anacronistica e nostalgica, bensì in quelli di un recupero degli aspetti più costitutivi e autentici, tutt'ora ancora alla base dello sport contemporaneo ma che, il più delle volte, restano molto spesso sul piano delle intenzioni e della propaganda massmediatica.

SERGIO BELLANTONIO

University of Napoli "Parthenope"

¹ G.B. Mondin, *Manuale di filosofia sistematica (III). Ontologie e metafisica*, ESD, Bologna 2008.

² N. Abbagnano, *Esistenza e metafisica* (a cura di B. Maiorca), Edizioni Milella, Lecce 1997.

³ M. Pellerey, *Educare. Manuale di Pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999.

⁴ Si confrontino a tal proposito: A. Calvani, *Per un'istruzione evidence based*, Erickson, Trento 2012; R. Coe, *Finding Out What Works: Evidence-Based Education*, University School of Education, Durham 2002; P. Davies, "What is Evidence-Based Education?", in «British Journal of Educational Studies», vol. XLVII, n. 2, 1999, pp. 108-121.

⁵ D. Hargreaves, *Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects*, Teacher Training Agency, London 1996; M. Hammersley (Ed.), *Educational Research and Evidence-Based Practice*, Sage, London 2007.

⁶ G. Vico, *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, La Scuola, Brescia 2002.

⁷ P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990 (tr. it., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993).

⁸ L. Mumford, *Technics and Civilization*, Harcourt Brace & Company, New York 1934 (tr. it., *Tecnica e cultura*, Il Saggiatore, Milano 1961).

⁹ E. Isidori, H.L. Reid, *Filosofia dello sport*, Mondadori, Milano 2011.

¹⁰ R.G., Osterhoudt, *The Term "Sport": Some Thoughts on a Proper Name*, in «International Journal of Physical Education», vol. XIV, pp. 11-16.

¹¹ E. Isidori, H.L. Reid, *Filosofia dello sport*, cit., pp. 27-54.

¹² R. Caillois, *Les jeux et les hommes. Le masque et la vertige*, Gallimard, Paris 1967 (tr. it., *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 1981).

¹³ M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.

¹⁴ Per alcuni tra i riferimenti più significativi si consultino: G.M. Bertin, *Educazione della ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando Editore, Roma 1968; F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, CLUEB, Bologna 1986; G. Cives, *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1978; F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953; F. Frabboni, *Pedagogia*, Accademia, Milano 1974; R. Fornaca, *Introduzione alla pedagogia. Genesi, componenti, ruoli*, Carocci, Roma 1997; A. Granese, *La ricerca teorica in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1975; C. Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova 1966.

¹⁵ R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1988.

¹⁶ G. Preti, *Umanismo e strutturalismo*, Liviana, Padova 1973.

¹⁷ In ambito internazionale, si deve a Gaston Mialaret il merito di aver approfondito il rapporto tra pedagogia e scienze dell'educazione mentre, in Italia, il contributo più significativo è da ricondurre ad Aldo Visalberghi. Per ulteriori approfondimenti si vedano: G. Mialaret, *Les sciences de l'éducation*, PUF, Paris 1976 (tr. it., *Le scienze dell'educazione*, Loesher, Torino 1978); A. Visalberghi, (con la collab. di R. Maragliano e B. Vertecchi), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978.

¹⁸ P. Bertolini, *Pedagogia e scienze umane*, CLUEB, Bologna 1983.

¹⁹ D.O. Cian, *Pedagogia, pedagogie, educazioni*, in A. Mariani (a cura di), *Scienze dell'educazione intorno a un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi*, PensaMultimedia, Lecce 2005, pp. 57-62.

²⁰ F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, D. Sarsini, *Pedagogia Generale. Identità, percorsi, funzione*, cit.

²¹ A. Mariani, *Complessità della pedagogia generale: la vocazione critica e l'ottica regolativa*, in F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani, D. Sarsini, *Pedagogia Generale. Identità, percorsi, funzione*, cit., p. 130.

²² F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2009.

²³ G. Biesta, *Why "What Works" Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research*, «Educational Theory», LVVI, 1, 2007, pp. 1-22 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x/pdf> (consultato il 28.01.18).

²⁴ Sullo sviluppo della prospettiva sperimentalista nell'analisi dei fenomeni educativi si veda a esempio: G. De Landsheere, *Storia della pedagogia sperimentale*, Armando Editore, Roma 1988.

²⁵ Il concetto di *téchne* affonda le sue radici nelle definizioni e formalizzazioni del pensiero greco di Platone e Aristotele, dove viene affiancato e integrato da quello di *epistème*, vale a dire di scienza. Molto spesso, il significato della parola è stato inteso anche in termini di *ars*, ovvero di arte, tanto che, ancora oggi, utilizziamo locuzioni come 'essere a regola d'arte', 'arte del vivere', 'arte e mestieri' che, per l'appunto, non si riferiscono a un'accezione di arte così come è intesa oggi, bensì a quella di saper fare, propria di *téchne*. *Ars* e *Téchne*, insieme a *Epistème*, allora, sono ritenute dalla filosofia classica come dimensioni inscindibili della *paideia*, accogliendo in sé tanto il 'saper fare' delle prime due componenti quanto il 'sapere' dell'altra. Tuttavia, le contrapposizioni che sono andate generandosi nel corso del tempo, hanno radicalmente ribaltato tale legame, a tal punto da produrre un'idea dicotomica, peraltro piuttosto diffusa, tra sapere e saper fare, tra teoria e pratica. Si è verificato, infatti, che il continuo affidarsi alla dimensione tecnica abbia condotto a una sorta di schiavismo nei confronti di quest'ultima, a svantaggio di altre forme del sapere, al punto che non è più l'uomo a gestire la tecnica, bensì la tecnica a dominarlo. Se in epoca pre-tecnologica l'uomo agiva secondo scopi diretti da un orizzonte di senso educativo e culturale, in epoca tecnologica egli agisce attraverso i dettami della tecnica, con la differenza sostanziale che quest'ultima non è in grado di dirigersi a uno scopo, produrre senso, o rivelare verità, bastando semplicemente che funzioni. Per ulteriori approfondimenti si consulti: U. Galimberti, *Psiche e téchne*, Feltrinelli, Milano 2002.

²⁶ G. Acone, *La paideia introvabile*, La Scuola, Brescia 2004.

²⁷ J.J. Sanguineti, *Crisi di senso nella tecno-scienza contemporanea*, in G. Chalmeta (a cura di), *Crisi di senso e pensiero metafisico*, Armando Editore, Roma 1993, pp. 31-51.

²⁸ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Milano 1993.

²⁹ G. Mari, *L'Occidente e la tecnica: quale umanesimo pedagogico fra tradizione metafisica e fascino dell'Oriente?*, «Prospettiva EP», I, 2000, pp. 29-44.

³⁰ D. Sarsini, *Il corpo in occidente. Pratiche pedagogiche*, Carocci, Roma 2005.

³¹ Z. Bauman, *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge 2000 (tr. it., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002).

³² J.F. Lyotard, *La condition postmoderne*, Minuit, Paris 1979 (tr. it., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981).

³³ A.C. Varzi, *Ontologia e metafisica*, in F. D'Agostini, N. Vassallo (a cura di), *Storia della Filosofia Analitica*, Einaudi, Torino 2002, pp. 81-117.

³⁴ P. Ricoeur, *Histoire et vérité*, Seuil, Paris 1955 (tr. it., *Storia e verità*, Marco Editore, Lungro di Cosenza 1994, p. IX).

³⁵ A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano, Milano 2008.

³⁶ G. Vico, *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, cit.

³⁷ G. Mari, *Pedagogia generale e metafisica*, in G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione. Seminari itineranti interuniversitari di pedagogia generale*, Vita e Pensiero, Milano 2006, pp. 141-155.

³⁸ *Ibidem*

³⁹ G. Mari, *Razionalità metafisica e pensare pedagogico*, La Scuola, Brescia 1998.

⁴⁰ A. Guttmann, *From Ritual to Record: The Nature of Modern Sports*, Columbia University Press, New York 1978 (tr. it., *Dal rituale al record. La natura degli sport moderni*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1994).

⁴¹ E. Isidori, *La pedagogia dello sport*, Carocci, Roma 2009.

⁴² Tra i contributi più significativi della filosofia dello sport si consultino, tra gli altri: J. Ortega y Gasset, *Dos prólogos, a un tratado de montería, a una historia de la filosofía*, Revista de Occidente, Madrid 1944; F. Ravaglioli, *Filosofia dello sport*, Armando Editore, Roma 1990; L. Volpicelli, *Industrialismo e sport (antisportivo)*, Armando Editore, Roma 1960.

⁴³ J.M. Cagigal, *¡Oh deporte! (Anatomía de un gigante)*, Miñón, Valladolid 1981.

-
- ⁴⁴ N.R. Porro, *Movimenti collettivi e culture sociali dello sport europeo. Le stagioni della sportivizzazione*, Bonanno Editore, Acireale 2013.
- ⁴⁵ P. Bourdieu, *Le sense pratique*, Minuit, Paris 1980 (trad. it., *Il senso pratico*, Armando, Roma 2005).
- ⁴⁶ K.R. Popper, *Logik der Forschung*, Verlag von Julius Springer, Vienna 1935 (tr. it., *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino 1970).
- ⁴⁷ O. Grupe, M. Krüger M., *Einführung in die Sportpädagogik*, Hofmann, Schondorf 1997; P. Rothig, *Reflections on Researching Sport Pedagogy*, in G.T. Barrette, R.S. Feingold, C.R. Rees (Eds.), *Myths, Models & Methods in Sport Pedagogy*, Human Kinetics, Champaign, 1987, pp. 51-55.
- ⁴⁸ E. Isidori, A. Fraile, *Educazione, sport e valori. Un approccio pedagogico critico-riflessivo*, Aracne, Roma 2008.
- ⁴⁹ *Ivi*, p. 24.
- ⁵⁰ P.J. Arnold, *Sport, Ethics and Education*, Cassell, London & New York 1997.
- ⁵¹ E. Isidori, *Metafisica e sport: per un fondamento ontologico ed epistemologico della pedagogia sportiva*, in P. Zordan, D. Murray, R. Badillo, L. Montserrat (Eds.), *Proceedings Metaphysics 2009*, Dykinson, Madrid 2011.
- ⁵² G. McFee, *Sport, Rules and Values: Philosophical Investigations into the Nature of Sport*, Routledge, London 2004.
- ⁵³ E. Isidori, H.L. Reid, *Filosofia dello sport*, cit.
- ⁵⁴ J. Huizinga, *Homo ludens*, Tjjeenk Willink, Haarlem 1938 (tr. it., *Homo ludens*, Il Saggiatore, Roma 1972).
- ⁵⁵ *Ibidem*.
- ⁵⁶ *Ivi*, p. 55.
- ⁵⁷ A. Nuti, *Ludus e iocus: percorsi di ludicità in lingua latina*, Fondazione Benetton Studi Ricerche-Viella, Treviso-Roma, 1998.
- ⁵⁸ C. Geertz, *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, New York 1973 (tr. it., *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna 1987).
- ⁵⁹ E. Isidori, *Metafisica e sport: per un fondamento ontologico ed epistemologico della pedagogia sportiva*, op. cit, 2011.
- ⁶⁰ Per ulteriori approfondimenti sul tema dell'educazione allo sport in chiave pedagogica si confrontino: A. Cunti (a cura di), *Corpi in formazione. Voci Pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano 2015; A. Cunti (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- ⁶¹ M.L. Iavarone, *Abitare la corporeità. Dimensioni teoriche e buone pratiche di educazione motoria*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- ⁶² E. Isidori, H.L. Reid, *Filosofia dello sport*, cit., pp. 53-54.