

Sport e Fenomenologia: una teoresi pedagogica

Matteo Cacchiarelli

Università di Roma “Foro Italico”, Italia
email: matteo.cacchiarelli@gmail.com

Abstract

Abstract: La fenomenologia ha determinato un ripensamento critico del rapporto tra scienza e il proprio oggetto di studio. La pedagogia, come altre scienze umane, volendo emanciparsi da un approccio tecnicistico, ha adottato gli assunti metodologici della fenomenologia per una valida rifondazione epistemologica. Si sono così delineate le basi per quella che è definita pedagogia fenomenologica. Obiettivo di questo lavoro è mostrare la validità del metodo fenomenologico in pedagogia e l’auspicabilità di sviluppare una pedagogia fenomenologica dello sport capace di comprendere le implicazioni sportive ed educative nel contesto sportivo.

Abstract: Phenomenology implicated a critical reconsideration of the relationship between sciences and their own research objects. As other human sciences, pedagogy adopted methodological assumptions of phenomenology aiming to a sound epistemological refounding, willing to emancipate from a mere technical approach. In doing so, the basis for a so-called phenomenological pedagogy were defined. The aim of this paper is to show the phenomenological method effectiveness in pedagogy and to foster the possibilities to develop a phenomenological pedagogy of sport able to understand both sport and educational implications within sport environment.

Parole chiave: educazione, fenomenologia, pedagogia, sport.

Keywords: education, pedagogy, phenomenology, sport.

1. Introduzione

La scienza fenomenologica, come espressamente teorizzato dal suo fondatore Edmund Husserl (1859-1938), richiede uno studio scientificamente e metodologicamente valido in grado di garantire uno sguardo sul reale capace di cogliere “le cose stesse” (*Sachen selbst*), ovvero la realtà al di là di ogni differenziazione accidentale. Questo procedimento metodologico si attua attraverso la sospensione del giudizio sul reale, con la finalità esplicita di far emergere l’essenza stessa del fenomeno indagato. Attraverso questo procedimento, prima ancora di indagare gli oggetti della conoscenza, l’interrogazione verte sulle possibilità stesse della conoscenza, possibilità che, affinché vi sia una conoscenza scientificamente valida, devono essere indubitabili e sulle quali fondare la possibilità stessa di un sapere. Infatti, secondo il filosofo di Friburgo, una



Articolo Open Access distribuito con licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 3.0 Italia. La licenza permette l’uso non commerciale, la distribuzione e la riproduzione con qualsiasi mezzo, a condizione che il lavoro originale sia correttamente citato. © 2016 RIPES – <http://www.ripes.eu>

conoscenza che si interroga solamente sulla validità del suo sapere, senza essersi prima interrogata efficacemente sulle stesse possibilità di giungere a un qualche tipo di sapere verificabile, è una conoscenza sterile e infondata.

Da questo punto di vista, la crisi che ha colpito la pedagogia direttamente alle sue fondamenta, ovvero all'autorevolezza e alla validità del suo statuto di scienza, può essere vista come un'opportunità per ripensare criticamente il fondamento epistemologico della pedagogia, in quanto scienza teorico/pratica che si interroga sull'educazione.

Il metodo fenomenologico suggerisce modalità altre entro le quali definire la relazione tra un episteme e il suo oggetto di studio. Ciò è assolutamente determinante per la scienza pedagogica in quanto risulta assai problematico parlare di educazione e processi formativi in termini di oggetti di studio, piuttosto è preferibile definire tale oggetto di studio come una relazionalità da studiare nella quale un percorso dinamico di scambio di simboli, linguaggio e significati è intrapreso e condiviso tra più soggettività. Inoltre, è solamente attraverso la messa in pratica degli assunti teorici che è possibile verificarne la correttezza, cosa che richiede ogni volta un ripensamento critico della validità e dell'efficacia dell'approccio utilizzato.

L'affascinante sfida intrapresa dalla pedagogia fenomenologica permette di ritrovare quegli elementi centrali relativi al metodo fenomenologico che, condivisi dalla pedagogia e dal suo peculiare oggetto di studio, possono essere adottati quali punti cardine di un nuovo ordinamento epistemologico, che aiuti a sviluppare nuove modalità pratiche di lettura e di intervento pedagogico nei differenti ambiti educativi tra i quali lo sport, come vedremo, offre notevoli e inesplorate opportunità.

2. Verso una pedagogia fenomenologica dello sport

Per comprendere adeguatamente il metodo fenomenologico è di basilare importanza fare innanzitutto chiarezza a livello terminologico. Successivamente è opportuno soffermarsi sulle modalità specifiche di indagine e quindi sull'oggetto specifico di studio della fenomenologia. Avvertiamo ancora una qual certa confusione, o quanto meno un'eccessiva variabilità di metodi e di approcci, quando ci apprestiamo a leggere lavori che si autodefiniscono fenomenologici (Müller, 2013). Innanzitutto il metodo fenomenologico, come suggerisce il termine stesso, è un metodo che avvalendosi di un procedimento rigoroso e scientificamente valido (Isidori, Reid, 2011), consente di indagare la natura delle cose, partendo dall'interrogazione sulle possibilità stesse del conoscere. Troppe volte ancora si confonde o si identifica il metodo fenomenologico con la corrente esistenzialista, che indubabilmente da esso deriva, sviluppandosi però in maniera autonoma (Laughlin, 1974; Ducros, 2002; Culbertson, 2011; Heichberg, 2013; Müller, 2013; Martinkova, 2013). All'interno delle scienze dello sport la filosofia dello sport ha fatto proprio il metodo fenomenologico e lo ha applicato a quelli che sono alcuni dei temi fondamentali dello sport: corpo, apprendimento motorio, percezione, competizione ecc. (Vannatta 2008; Hopsicker, 2009; Standal, Moe 2011; Kretchmar, 2014; Moe, 2016), ma anche all'interno della stessa tradizione filosofica applicata allo sport, il metodo fenomenologico rischia di non essere ben delineato. La varietà di approcci utilizzati discredita ingiustamente la qualità e la rigorosità del metodo fenomenologico, per cui riteniamo che la prima urgenza sia quella di fare chiarezza, a livello terminologico e metodologico, su quale sia la tradizione alla quale ci riferiamo quando parliamo di metodo fenomenologico.

La fenomenologia cui vogliamo fare riferimento, come detto in precedenza, è quella che Husserl stesso definisce "trascendentale". Questo specifico approccio vuole indagare a livello ontologico, ovvero dentro la natura stessa dell'essere, le specifiche possibilità del darsi, del manifestarsi e delle modalità di apparire (*ta phainomena*: ciò che appare) del fenomeno alla coscienza dell'uomo. La fenomenologia non è preoccupata né di studiare il livello ontico dei

fenomeni particolari, né di indagarne le loro proprietà accidentali. Da ciò consegue che la distinzione tra livello ontico e ontologico è un punto cruciale di differenziazione tra il metodo fenomenologico ed altre metodologie di indagine (Martinkova, Parry, 2011).

Nonostante l'indagine fenomenologica indagli il campo della soggettività, essa non parte da un *io* particolare, ovvero non è interessata ad uno studio di tipo soggettivistico. Ma non per questo rinuncia all'oggettività, anzi l'oggettività per la fenomenologia gode di una sua sostanziale autonomia e fonda la possibilità stessa sia della soggettività che della relazionalità. In altre parole, la fenomenologia riguarda l'universale-personale e non il particolare-personale. Il risultato di tutto ciò non sarà mai quindi una semplice descrizione personale di un fenomeno particolare, né tanto meno una descrizione generale o generalizzata. L'intuizione fenomenologica concerne invece le modalità e il senso di approcciarsi allo studio del reale per come la realtà stessa si presenta alla coscienza dell'uomo, ovvero di come l'universale si dia nel particolare e, conseguentemente, di come la coscienza sia in grado di coglierlo, di conoscerlo, riconoscerlo e attribuirgli un significato.

Come affermato in modo assolutamente pertinente da Robert Sokolowski quando ci accingiamo a compiere un'analisi fenomenologica dobbiamo metterci in una prospettiva nella quale noi non stiamo semplicemente prendendo parte nel mondo, piuttosto stiamo facendo un passo indietro che ci permette di riflettere su cosa sia essere partecipi nel mondo per cogliere come le cose si presentano a noi (Sokolowski, 2000). Possiamo dunque dire che invece di guardare il mondo attraverso la nostra umanità, noi guardiamo alla nostra umanità, provando a dare un senso a cosa siamo e a se, a come e a cosa conosciamo.

Tutto questo si realizza, attraverso il concetto centrale per la fenomenologia, di intenzionalità (Horgan, Tienson, 2002). L'intenzionalità è un concetto ontologico che descrive una qualità peculiare di cosa un soggetto (una coscienza) è. La coscienza è sempre transitiva, ovvero è sempre diretta ad un oggetto. Essa non è una materia statica, uniforme, *tabula rasa*, ovvero non è il concetto ontico di intenzione. Piuttosto tutta la coscienza è sempre coscienza di qualcosa. In questo senso tutta la coscienza è intenzionale, che non ha niente a che fare con il fatto di essere diretta a uno scopo. L'intenzionalità deve essere distinta nettamente dall'idea di intenzione rivolta a un qualche tipo di azione a sua volta diretta ad uno scopo. Le intenzioni sono di notevole interesse, a un livello ontico, e sono fondamentali nell'ordinarietà delle scelte che la vita tutti i giorni ci obbliga a ponderare, ma l'intenzionalità trascende le intenzioni perché si definisce come quella proprietà universale della coscienza che è l'essere cosciente di qualcosa (Husserl, 1999).

Troppo spesso le scienze cosiddette umane, con l'obiettivo vano di volersi guadagnare quello statuto epistemologico di validità scientifica al pari delle scienze naturali, hanno finito per impoverire il loro campo di ricerca perché impossibilitate nel fornire spiegazioni o previsioni di tipo causale e deterministico. In questo modo il comportamento umano, come anche altri modelli teorici relativi ai processi di sviluppo e di apprendimento, sono stati troppe volte descritti e banalizzati in termini di stimolo-risposta, di bisogno-soddisfazione del bisogno, di causa-effetto. Con il passare del tempo e il susseguirsi di queste impostazioni metodologiche si è giunti ad un progressivo impoverimento tale da svilire la complessità dell'oggetto specifico di studio delle scienze umane, ovvero l'uomo, nella sua complessità di relazioni con se stesso e con gli altri uomini in contesti tra loro anche molto differenti.

Il metodo fenomenologico può essere capace di fornire solide basi per una nuova fondazione teoretica ed epistemologica della pedagogia come scienza. La critica descritta relativa alla banalizzazione e all'irrigidimento di impostazioni pedagogiche di matrice deterministica dovrebbe essere di per sé in grado di mostrare come tale approccio non sia né il più corretto, né tantomeno il più auspicabile affinché la pedagogia, come anche altre scienze umane, possa appellarsi a pieno titolo lo statuto di scienza. Non è infatti l'adozione di un metodo piuttosto che un altro a garantire l'autenticità e la fondatezza di un ambito del sapere, quanto piuttosto la validità e la rigosità del metodo che viene impiegato a seconda della specificità dell'oggetto di

studio proprio di quella determinata disciplina. In questo senso il metodo fenomenologico, che la pedagogia fenomenologica vorrebbe adottare e integrare per rifondarsi legittimamente come scienza, è in grado di garantire sia validità che rigore. Sono infatti diversi gli elementi propri del metodo fenomenologico che, se riconsiderati in chiave pedagogica possono delineare sia un valido fondamento epistemologico, che originali pratiche e modalità d'intervento nei diversi ambiti educativi.

Questa duplice componente teorica e pratica è caratteristica determinante della pedagogia che si distingue proprio per la necessità di declinarsi sempre nel mai banale rapporto tra la riflessione teoretica e la dimensione pratica nella quale questa scienza agisce e si misura. È assolutamente puntuale l'espressione di Bertolini (Bertolini, 1983) che definisce a "spirale" il rapporto tra pedagogia ed educazione, immagine che ben descrive la circolarità dialettica tra teoria e prassi. È solo attraverso un'attenta e valida riflessione teorica sui fondamenti stessi del metodo, dell'oggetto di studio e delle modalità d'intervento che la pedagogia può poi agire concretamente attraverso l'educazione. Allo stesso tempo sono le esperienze, le risposte e i risultati ottenuti attraverso i processi, le politiche e le pratiche educative che stimolano a riflettere sulla validità dello stato e del metodo adottato dalla scienza pedagogica.

Nella sua opera principale Bertolini (Bertolini, 1988) si impegna a mostrare come gli elementi portanti del metodo fenomenologico possono essere adottati come punti cardine di una nuova forma di pedagogia, la pedagogia fenomenologica appunto, che vuole rilanciare la sfida di definirsi scienza con un proprio statuto epistemologico valido, capace di atti prassici concreti nei diversi contesti educativi. Innanzitutto, secondo l'autore italiano, va postulata l'imprescindibilità della riflessione pedagogica, nel momento in cui negli ambienti di apprendimento, educazione e formazione è sempre più denunciata l'aridità e l'inefficacia di approcci basati sul mero tecnicismo metodologico. L'istanza educativa deve essere capace di accettare e far propria la sfida della complessità, perché tale è l'oggetto specifico di studio del sapere pedagogico. Ogni atto educativo implica una relazione che non risponde mai a leggi meccaniche di causa-effetto, e che quindi non può e non deve essere codificata attraverso didattiche formalizzate e standardizzate. Piuttosto, la caratteristica della relazionalità educativa è relativa al fatto che essa si sviluppa, evolve e cambia nel tempo, affermandosi e definendosi peculiarmente come processo dinamico. Per questo motivo la stessa fondazione epistemologica va di volta in volta verificata e aggiornata, perché cambiano le condizioni fattuali, storiche e culturali delle soggettività coinvolte nel processo educativo. Per queste ragioni è necessario giungere a una nuova forma di scientificizzazione della pedagogia capace di intendere diversamente la riflessione pedagogica e il fare educativo.

La sfida della complessità, della relazionalità e del mutuo scambio tra riflessione teorica e attuazione pratica sono elementi che pedagogia e pratica sportiva condividono.

3. Principi e metodologie della pedagogia fenomenologica dello sport

Il quadro teorico di riferimento che abbiamo descritto fa emergere le possibilità e, oseremmo dire, la necessità di un incontro possibile in quanto già avvenuto, ma anche implementabile tra pedagogia e fenomenologia.

Per intendere adeguatamente questa nuova forma di esperienza e azione pedagogica Bertolini e il suo gruppo di ricerca di Bologna, che negli anni si è caratterizzato in modo specifico per aver per primo intrapreso questo tentativo di connubio tra pedagogia e fenomenologia, dando vita a numerosi saggi e interessanti lavori interamente dedicati al seguente scopo, ha tentato di verificare l'adottabilità all'interno della riflessione pedagogica, di quelle categorie tipiche del metodo fenomenologico (Iori, 2016).

Gli elementi che abbiano considerato essere propri del metodo fenomenologico trascendentale come la sospensione del giudizio, la centralità dell'oggetto fenomenico in rapporto alla soggettività, l'intenzionalità che produce la relazionalità implicita nel metodo fenomenologico sono solamente alcuni tra i possibili fondamentali metodologici che, se ben considerati in una prospettiva pedagogica, possono dischiudere innovative modalità di intervento pedagogico in contesti diversificati e complessi come quelli dell'educazione nella società contemporanea.

Abbiamo già precedentemente accennato riguardo alla necessità della pedagogia di far propria l'istanza della complessità. Questo ha una ragione facilmente comprensibile: la relazione educativa, oggetto di studio della pedagogia (Tzeneva, 2016), è di per sé una relazione dinamica e complessa. La dinamicità e la complessità sono frutto della stessa relazionalità tra il soggetto educatore e l'educando. Quest'ultimo, in quanto implicato e protagonista attivo della medesima relazione, non può mai venir ridotto a *oggetto* di studio, ma è parimenti soggetto, che partecipa fisicamente e contribuisce attivamente al processo relazionale educativo. L'esperienza educativa, riletta attraverso le categorie fenomenologiche, consente di cogliere diversamente i termini della reciprocità, che sfuggono così a schemi precostituiti, ma non per questo risultano illegittimi o inefficaci. Anzi, la fenomenologia consente di trascendere la dualità del rapporto tra soggetto e oggetto, perché entrambi sono co-implicati nella medesima istanza relazionale che è l'istanza educativa. Da ciò consegue che all'interno della relazione educativa, questa sì oggetto di studio e di riflessione pedagogica, non c'è una verità posseduta da uno dei soggetti coinvolti e applicata ad un oggetto attraverso metodi più o meno formalistici. Piuttosto, non sono né la verità né l'oggettività in sé che vanno ricercate, quanto piuttosto la "verità del senso" (Bertolini, 1996a) che legittima l'oggettività. Tale senso risulta essere messo in discussione all'interno della relazione educativa. La significatività del processo educativo può emergere solo all'interno della relazionalità, dove appunto entrambi i soggetti sono coinvolti. L'oggettività è garantita dalla mutua intenzionalità. In altre parole, entrambi i soggetti condividono la stessa "tensione a..." sono entrambi "soggetti a..." un comune scopo perché co-implicati nella relazione educativa, che insieme contribuiscono a formare e che rappresenta la loro reciproca intenzionalità. Ma il risultato non è dato, esso piuttosto va negoziato, va "trattato" e "conteso" nel suo significato etimologico. Il risultato, cioè "la verità del senso" della relazione educativa, è posto in gioco.

Caratteristica che contraddistingue e definisce l'essere umano è proprio quella di essere in grado di attribuire e di condividere senso e significatività rispetto tanto agli atteggiamenti interni, quanto ai fenomeni esterni che si presentano in un determinato contesto. Questo definisce un processo mai concluso di attribuzione individuale e condivisione comunitaria, sulla base dello sviluppo mai definitivo di negoziazione inter-soggettiva e socio-culturale, dei segni e del linguaggio, che apre sempre e nuovamente alla ricerca della verità del senso. Il concetto di negoziazione socio-culturale del significato attraverso i segni e il linguaggio, è secondo noi ben descritto dalle parole di Umberto Galimberti (Galimberti, 1983 p. 118): «Questa consapevolezza è il fondamento di quella figura che passa sotto il nome di "coscienza intersoggettiva" che produce l'oggettività della conoscenza. Conoscere oggettivamente qualcosa significa infatti conoscerla nella sua identità per tutti, perché ogni cosa, in quanto cosa del mondo, partecipa della forma ontologica che è quella del mondo per tutti.»

Il concetto di mondo per tutti è un altro elemento caratteristico del pensiero fenomenologico, che nelle parole di Husserl è definito come *Lebenswelt* (mondo-della-vita). Questo è il mondo vissuto, connubio inestricabile di interiorità ed esteriorità. È il mondo per come è colto dalla coscienza intenzionale che riesce a coglierlo perché ha precedentemente sospeso ogni giudizio preconcepito nei suoi riguardi. È con questo modo di vedere, di cogliere e di intendere il mondo che la relazione educativa deve venir vista e concepita secondo un'ottica di pedagogia fenomenologica. In altre parole, essa mira a salvaguardare l'unicità della relazione educativa, ma non per frantumarsi in un soggettivismo relativista, ma per trascenderlo riconoscendo

l'essenzialità e l'originarietà della relazione che accomuna ogni relazione educativa. Da ciò deriva la legittimità del punto di vista fenomenologico basato sull'esistenza di un'intersoggettività originaria, cioè il riconoscimento che esiste un tessuto sociale che è costitutivo della stessa esperienza dell'uomo, senza il quale non si darebbero né esperienza, né relazione. La capacità intenzionale è l'elemento comune e condiviso generante e garante dell'intersoggettività. Le differenze individuali non sono annullate né assolute, ma trascese come esempi di quell'universale-personale oggetto della fenomenologia.

La pedagogia fenomenologica vuole far sì che la relazione esperienziale che si dà nell'educazione venga alla luce, appaia e si manifesti nella sua essenzialità. La capacità di avere uno sguardo eidetico significa sia riconoscere l'unicità della relazione concreta di cui si sta facendo esperienza diretta, sia essere capaci di lasciare che l'essenza della relazione si manifesti per ciò che essa realmente è e non per come si vorrebbe che apparisse, o peggio, per come si è "addestrati/educati" a vederla apparire. Il punto di partenza della pedagogia fenomenologica è sempre l'esperienza concreta, che non è una categoria astratta, ma *Erlebnisse* cioè "esperienza in situazione" (Iori, 2016) all'interno del *Lebenswelt*. La stessa possibilità di comprensione deriva dall'esperienza vissuta all'interno del mondo-della-vita, ma essa non è semplice spiegazione né descrizione, quanto piuttosto attribuzione originale e originaria di senso e di significatività.

4. Possibili applicazioni della pedagogia fenomenologica alle questioni dello sport.

Prima di indicare le ragioni e le motivazioni per quella che secondo noi può rappresentare una nuova teoresi pedagogica derivante dall'incontro tra il metodo fenomenologico e gli elementi tipici della pratica sportiva, ci sembra inevitabile soffermarci nel considerare preventivamente se e come la pratica sportiva possa rappresentare un valido mezzo educativo di cui la pedagogia può e deve tener conto. Arrivati a questo punto della discussione, tale domanda potrebbe sembrare retorica, ma così non è se, come è nostra intenzione mostrare, vogliamo cercare di far emergere quegli elementi propri della pratica sportiva che possono dirsi propriamente educativi. In questo senso un attuale e valido programma pedagogico, a nostro avviso, non può prescindere da una seria e attenta valutazione funzionale della pratica sportiva come strumento educativo.

Vogliamo subito chiarire che, utilizzando intenzionalmente la locuzione pratica sportiva, in realtà stiamo già dando per assunta l'ipotesi che l'educazione fisica o l'educazione motoria (in questo caso non ci soffermiamo a specificare le differenze terminologiche e prendiamo le due espressioni come sinonimi), siano necessariamente implicate nei programmi pedagogici e che la loro pratica sia prevista e diffusa sin dalla più tenera età nei programmi scolastici come discipline curriculari. In effetti così è. Nelle scuole materne, elementari, medie e superiori le ore di educazione fisica sono parte integrante del programma didattico. Ben altra invece è la questione se esse siano sufficienti o se la qualità della proposta curriculare corrisponda effettivamente all'esigenza e al bisogno che i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze hanno di far attività motoria e fisica nelle delicate fasi di crescita e di sviluppo psicofisico. Questione questa molto complessa, che meriterebbe un approfondimento specifico.

Piuttosto, a noi preme sottolineare come oltre alla cosiddetta educazione fisica a scuola, la pratica dello sport possa rappresentare una sublimazione dell'educazione fisica, soprattutto da un punto di vista pedagogico ed educativo. Lo stesso Bertolini (Bertolini 1996b) afferma che lo sport può essere considerato come la forma più completa e più produttiva di educazione fisica perché esso racchiude in sé elementi altri e più caratterizzanti che possono completare e promuovere la formazione personale, sia a livello individuale che sociale.

Innanzitutto lo sport richiede un incontro. Quindi apre necessariamente alla dimensione della socialità. Esso rappresenta il terreno ideale dove sperimentare concretamente la peculiare insostituibilità di tale concetto senza il quale non si darebbe sport. Non ci sono altri contesti nei

quali l'incontro è così fondamentale come nello sport. In un certo senso, ci sentiamo autorizzati ad affermare che lo sport è incontro. Quest'ultimo lo definisce in maniera costitutiva. Una riprova di ciò ci è fornita persino nell'utilizzo del linguaggio comune allorquando si è soliti usare espressioni come: "l'incontro di basket, l'incontro di pugilato, l'incontro di rugby ecc." Lo sport offre l'opportunità di riconoscere l'importanza che la dimensione sociale riveste per lo sviluppo del carattere e della soggettività personale.

Inoltre, nella socializzazione così come nella pratica sportiva, si sperimenta la conoscenza e il rispetto delle regole. Ma queste assumono una valenza simbolica unica e del tutto originale: nel momento in cui la scelta di praticare uno sport è libera e personale, le regole non sono più viste come imposte dall'alto, come spesso capita in altri ambienti educativi come la scuola o la famiglia, ma come possibilità che vengono date affinché lo sport possa essere praticato, affinché cioè l'incontro sia reso possibile sulla base delle medesime possibilità di partenza, ovvero affinché la socialità possa realizzarsi nella sua forma migliore, quella dove a ciascuno è garantita la possibilità di prendere parte, di partecipare e di competere, partendo dalle stesse opportunità. La scoperta di questa possibilità nuova di senso che il confronto e la conoscenza delle regole all'interno di un contesto sociale altamente regolamentato come lo sport offre, rivelano il valore inestimabile della pratica sportiva all'interno di un processo educativo di formazione personale e sociale.

Le regole infine determinano e contribuiscono a fortificare il senso di responsabilità che ogni atleta o sportivo impara e si allena a sviluppare. Una responsabilità che si declina sia al singolare (responsabilità per sé) che al plurale (responsabilità per gli altri). La prima nasce innanzitutto dall'impegno personale che liberamente ogni atleta decide di dedicare all'allenamento. La quantità e la qualità delle energie psicofisiche richieste in un allenamento o in una gara possono essere sì esortate o pretese da un allenatore, ma in ultima analisi quest'ultimo non riuscirà mai a sostituirsi alla volontà dell'atleta che è l'unico responsabile del proprio impegno e della propria prestazione. La responsabilità declinata al plurale, invece, è quella che riguarda il rispetto delle suddette regole, del contesto sportivo e degli avversari per i quali si è responsabili in quanto co-partecipanti dello stesso evento fenomenico. La vittoria e la sconfitta sono i risultati che si trovano diametralmente opposti all'interno dello spazio della competizione che gli atleti, necessariamente insieme con i rispettivi avversari, contribuiscono a formare. Senza la presenza di qualcuno che compete, all'atleta è preclusa ogni possibilità di vittoria. Allo stesso modo, senza la presenza dell'*io* individuale, l'accettazione delle regole e la competizione, è preclusa all'altro ogni possibilità di raggiungere la vittoria. Per questo la responsabilità si declina sia al singolare che al plurale, perché non si è solo responsabili per sé, ma anche per gli altri e infine si è responsabili per il gioco sportivo stesso che trascende la mera vittoria e sconfitta.

Apertura all'incontro che genera socializzazione, regole come possibilità di partecipazione e responsabilità individuale e collettiva sono gli elementi che a nostro modo di pensare riescono a dare alla pratica sportiva una valenza educativa inestimabile che un'attenta e valida riflessione pedagogica non può e non deve trascurare.

5. Conclusioni

La cornice epistemologica e metodologica descritta ci suggerisce che la pedagogia fenomenologica può rivelarsi un valido strumento per ripensare criticamente la relazione educativa all'interno anche dei contesti sportivi. È infatti sempre più corroborata la tesi che vede nello sport e nella pratica sportiva grandi potenzialità educative (Leonardi, Galatti, Rodrigues Paes e Montero Seoane 2014), ma queste sono sempre accompagnate anche da possibili e ingenti rischi per la salute psicofisica di coloro che vi sono altamente coinvolti (Isidori, Fraile, 2008). Questa considerazione delle potenzialità educative, quali il benessere fisico, la cooperazione,

l'inclusione sociale, il rispetto ecc. hanno fatto sì che le società sportive, nelle figure degli allenatori, dei tecnici e dei dirigenti, siano ritenute agenti educativi e di socializzazione al pari della famiglia nella figura dei genitori e della scuola nella figura degli insegnanti (Boixadós, Valiente, 2007). Al ruolo stesso dell'allenatore o del tecnico è richiesta ormai una preparazione che non sia più solamente tecnico o tattica, ma anche competenze attinenti l'ambito educativo, che equiparano la figura dell'allenatore a quella dell'educatore (Isidori, 2013).

Lo sport è una pratica sociale enormemente diffusa a livello globale (forse la più diffusa di tutte) e proprio in questo crediamo stiano sia la sua forza che la sua debolezza. I punti di forza sono sotto gli occhi di tutti e vanno celebrati, custoditi e protetti perché niente come lo sport riesce a unire le persone provenienti da tutte le parti del mondo, a farle gareggiare, a farle condividere gli stessi ideali e a farle convivere, seppur per un breve periodo di tempo come lo svolgimento dei Giochi Olimpici, pacificamente. Allo stesso tempo però, lo sport corre il rischio di essere banalizzato, semplificato o codificato entro rigidi meccanismi che lo impoveriscono estirpandogli tutta la sua valenza simbolica e tutto il suo potenziale educativo. È per tentare di arginare questa depauperazione che la pedagogia fenomenologica applicata allo sport potrà fornire, all'interno della pedagogia dello sport come educazione (Cagical, 1984; Leonardi, Galatti, Rodrigues Paes, Montero Seoane, 2014), gli elementi necessari per arrivare a comprendere, nel senso specifico di far propri, quegli elementi essenziali dello sport che ne costituiscono la sua costitutiva complessità e il suo peculiare valore intrinseco ed educativo.

I principi fenomenologici dell'intenzionalità, della relazionalità costitutiva, della sospensione del giudizio, dell'attribuzione condivisa del significato, sono tutti elementi che sono costitutivi come abbiamo visto del metodo fenomenologico e che sono stati elaborati e ripensati in chiave di fondazione epistemologica della pedagogia fenomenologica. Proprio per le caratteristiche specifiche della pratica sportiva, che è innanzitutto incontro, quindi relazione e che possiede notevoli potenzialità educative, crediamo che questi principi possano rappresentare una fonte nuova di ripensamento critico anche della pratica sportiva, volta a far emergere quelli che sono i suoi elementi essenziali, trascendendo le oggettività accidentali, in modo da iniziare un dialogo condiviso, valido e illuminante sul senso che lo sport ricopre per l'umanità.

In conclusione, ci sono almeno tre aspetti che riteniamo decisivi e che dovrebbero fornire valide motivazioni per sostenere la tesi della plausibilità dello sviluppo di una pedagogia fenomenologica dello sport. Lo sport viene da molti definito come un universale culturale, perché è stato sempre presente, seppur in forme e significati diversi, nella storia dell'uomo nelle sue varie dimensioni culturali. Lo sport come universale culturale si definisce per essere corpo, gioco e movimento (Isidori, 2017).

È certamente degno di nota che alcuni tra i più eminenti allievi di Husserl abbiano per l'appunto trattato di questi temi attraverso i nuovi termini dell'analisi fenomenologica istituiti dal loro maestro. Ci riferiamo alle opere di Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) ed Eugen Fink (1905-1975), che hanno dedicato estrema attenzione rispettivamente al corpo come dispositivo originario di apertura al mondo e alle sue possibilità di conoscenza, e al gioco quale simbolo ed esperienza costitutiva dell'umano. Continuare la riflessione fenomenologica sulla scia dei temi di questi autori, con tutte le conquiste sociali e culturali che lo sport ha ottenuto in riferimento al suo statuto e alle sue potenzialità educative, ci sembra possa rappresentare una via estremamente fertile per giungere ad una più adeguata comprensione e valorizzazione della pratica sportiva.

La riflessione pedagogica tradizionale si è spesso confrontata con il tema del gioco, riuscendo male (o non riuscendo affatto) a coniugare il rapporto tra educazione e gioco. Infatti, anche coloro che hanno riconosciuto una valenza educativa al gioco e quindi hanno deciso di impiegarlo quale strumento per fini educativi, in realtà sono stati criticati, rei di aver svilito l'essenza stessa del gioco, quella cioè di essere attività libera, spontanea e fine a se stessa, con la conseguenza di aver trasformato il gioco in un qualcosa d'altro (Bertolini, 1982). Da questo punto di vista, invece, lo sport può essere capace di rompere quell'impatto dicotomica tra gioco in quanto forma libera,

spensierata e fine a se stessa, ed educazione in quanto progettualità orientata verso specifiche finalità (Farnè, 2016). Può farlo perché la ludicità, concetto che racchiude gli aspetti della spensieratezza, della libertà, del divertimento tipici del gioco, è solamente uno degli elementi complicati nell'essenza dello sport: competitività, raggiungimento del risultato, lavoro di squadra, rispetto delle regole, creatività sono tutti elementi ugualmente inerenti allo sport. In questo modo lo sport trascende il gioco, nel senso che non è più considerato come attività fine a se stessa, ma attività che implica differenti finalità. Il prevalere di una finalità rispetto a un'altra è ciò che differenzia lo sport agonistico, da quello amatoriale, ricreativo, professionistico, promozionale ecc. Ecco perché lo sport può essere visto come un dispositivo pedagogico che, se riletto secondo categorie propriamente fenomenologiche, può dischiudere orizzonti nuovi di senso e di autenticità.

Questo auspicato e auspicabile incontro tra pedagogia fenomenologica e sport è ciò che ci sembra possa fornire nuove basi per una progettualità pedagogica che, inserendosi a tutti gli effetti nel filone di ricerca della pedagogia dello sport (Isidori, 2009; Tzeneva 2016), riesca ancor più efficacemente a valorizzare la pratica sportiva in quanto contesto nel quale si attuano l'educazione del corpo, del movimento e del gioco, elementi fondamentali sia della riflessione fenomenologica, che pedagogica, che sportiva.

Bibliografia

- Arnold P. J. (1997). *Sport, ethics and education*. London: Cassell.
- Bertolini P. (1982). Il gioco nella formazione della personalità. In M. Callari Galli (Ed.), *Voglia di giocare. Una ricerca a più voci sul gioco in alcune istituzioni prescolastiche* Milano: Franco Angeli, 10-20.
- Bertolini P. (1983). *Pedagogia e scienze umane*. Bologna: CLUEB.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (1996a). La verità del senso e l'agire educativo. In G. Dalle Fratte, *Esistenzialismo fenomenologia pedagogia*, Roma: Armando.
- Bertolini P. (1996b). L'attività sportiva e la formazione umana. In P. Bertolini (Ed.), *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*, Torino: Il Segnalibro, 159-180.
- Boixadós M., & Valiente L. (2007). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de psicología del deporte*, 7(1).
- Cagical J. (1984). La pedagogia dello sport come educazione. / Sport pedagogy as education. *SDS: Rivista Di Cultura Sportiva*, 3(1), 2-9.
- Culbertson L. (2011). Sartre on Human Nature: Humanness, Transhumanism and Performance-Enhancement. *Sport, Ethics & Philosophy*, 5(3), 231-244
- Ducros P. (2002). *Sport et existence: éléments pour une esthétique du geste*. Editions L'Harmattan.
- Farnè R., (2016). *Per una fenomenologia del gioco*. Encyclopaideia, 20(45).
- Fink E. (1969). *Il gioco come simbolo del mondo*. (trad. it) Roma: Lerici
- Fink E. (1987). *Oasi della gioia. Idee per una ontologia del gioco*. (trad. it) Salerno: Ediz. 11/17.
- Galimberti U. (1983), *Il Corpo*. Milano: Feltrinelli, 118.
- Eichberg H. (2013). Back to The Phenomena (of Sport) – or Back to The Phenomenologists? Towards a Phenomenology of (Sports) Phenomenology. *Sport, Ethics & Philosophy*, 7(2), 271-282.
- Hopsicker P. (2009). Polanyi's "From-To" Knowing and His Contribution to the Phenomenology of Skilled Motor Behavior. *Journal of The Philosophy Of Sport*, 36(1), 76-87.

- Horgan T., & Tienson J. (2002). The intentionality of phenomenology and the phenomenology of intentionality. In David J. Chalmers (ed.), *Philosophy of Mind: Classical and Contemporary Readings*. Oup Usa. 520-533.
- Huizinga J. (1973). *Homo Ludens*. (trad. it) con saggio introduttivo di U. Eco. Torino: Einaudi.
- Husserl E. (1968). *Ricerche logiche*. G. Piana (Ed.). Il saggiatore.
- Husserl E. (1999). *Meditazioni cartesiane*. Armando Editore.
- Iori V. (2016). *The scholar who created and breath life to the phenomenological pedagogy in Italy*. Encyclopaideia, 20(45).
- Isidori, E. (2009). *La pedagogia dello sport*. Carocci.
- Isidori E. (2013). *El entrenador como educador*. Viterbo: Edizioni Sette Città.
- Isidori E. (2017) *Pedagogia e sport. La dimensione epistemologica ed etico-sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Isidori E. & Fraile A. (2008). *Educazione, sport e valori. Un approccio critico-riflessivo*. Roma: Aracne.
- Isidori E., & Reid H. (2011). *Filosofia dello sport/Philosophy of sport*. Bruno Mondadori-Perason: Milano.
- Kretchmar R. S. (1974), Modes of Philosophic Inquiry and Sport, in *Journal of the Philosophy of Sport* 1(129-131).
- Kretchmar R. S. (2014). A phenomenology of competition. *Journal of The Philosophy Of Sport*, 41(1), 21-37
- Laughlin N. (1974). Existentialism, Education and Sport. In, *McGlynn, George (ed.) Issues in physical education and sports*. Palo Alto, California: National Press Books 1974, (169-180).
- Leonardi T. J., Galatti L. R., Rodrigues Paes R., & Montero Seoane A. (2014). Pedagogia do esporte: indicativos para o desenvolvimento integral do individuo. / Pedagogy of sport: indicated for the full development of the individual. *Revista Mackenzie De Educacao Fisica E Esporte*, 13(1), 41-58.
- Martinkova I. (2013). Anthropos as Kinanthropos: Heidegger and Patocka on Human Movement. In Martinkova I. & Parry J. (2011) *Phenomenological Approaches to Sport*.
- Martínková I. & Parry J. (2011). An introduction to the phenomenological study of sport. *Sport, Ethics and Philosophy*, 5(3), 185-201.
- Merleau-Ponty M. (1963) *La struttura del comportamento*, trad. it a c. di G. D. Neri. Milano: Bompiani.
- Merleau-Ponty M. (1965). *Fenomenologia della percezione*, trad. it a c. di A. Bonomi. Milano: Il Saggiatore.
- Moe V. F. (2016). On phenomenological and logical characteristics of skilled behaviour in sport: cognitive and motor intentionality. *Sport, Ethics & Philosophy*, 10(3), 251-268.
- Müller A. (2013). From phenomenology to existantialism – Philosophical approaches towards sport. In Martinkova I., & Parry J. *Phenomenological approaches to Sport*, Routledge, 18-32.
- Sokolowski R. (2000). *Introduction to phenomenology*. Cambridge University Press.
- Standal Ø. F. & Moe V. F. (2011). Merleau-Ponty Meets Kretchmar: Sweet Tensions of Embodied Learning. *Sport, Ethics & Philosophy*, 5(3), 256-269.
- Tzeneva E. (2016). Sports Pedagogy - A Part of the Pedagogy Science System. *Activities In Physical Education & Sport*, 6(1), 79-81.
- Vannatta S. (2008). A Phenomenology of Sport: Playing and Passive Synthesis. *Journal Of The Philosophy Of Sport*, 35(1), 63-72.