

Indice

- p. 13 Prefazione di Emanuele Isidori
27 Introduzione
- 33 Capitolo 1
I domini delle “scienze motorie” in Italia
1.1. Quale terminologia per le “scienze motorie”?, 38
1.2. Gli ambiti di indagine delle “scienze motorie”, 40
1.3. La spiegazione nelle “scienze motorie”, 43
- 47 Capitolo 2
L'origine del fraintendimento sul tema della corporeità
2.1. Corpo e anima nella dottrina orfico-pitagorica, 47
2.2. Socrate: «che cos'è l'uomo?», 50
2.3. L'antropologia platonica nei dialoghi giovanili e della prima maturità, 53
2.4. Platone: superamento delle precedenti posizioni nei dialoghi della vecchiaia, 59
2.5. Platone: la ginnastica come prevenzione delle malattie, 62
2.6. Aristotele: unità di anima e corpo nel costituirsi dell'uomo, 65
2.7. Conclusioni: «Platone è la filosofia e la filosofia è Platone», 71
- 77 Capitolo 3
Gli sviluppi del problema della corporeità nell'età moderna e contemporanea
3.1. Il *sentimento fondamentale* di Rosmini, 80
3.2. Marcel: il problema della corporeità nei termini di *avere e essere*, 82
3.3. Edith Stein: l'uomo come unità sostanziale di anima e corpo nella forma personale, 83

p.	91	Capitolo 4
		<i>Persona e corpo proprio: oltre la filosofia fenomenologica</i>
		4.1. <i>Leib as Limen</i> , 93
		4.2. Valore espressivo e comunicativo dei movimenti corporei, 94
	99	Capitolo 5
		<i>Educabilità del corpo e della sua intenzionalità cinestesica</i>
		5.1. L'apprendimento del movimento volontario intenzionale del corpo proprio vivente/vissuto, 104
		5.2. Intenzionalità, intersoggettività, trascendentalità, “incarnazione”, 111
	125	Conclusioni
	131	Postfazione di Stefano Scarpa e Elena Zambianchi
	143	Nota tematica di approfondimento di Claudia Nicchiniello
	151	Bibliografia
	163	Hanno collaborato allo studio

Una singola azione o anche una semplice espressione del corpo, come uno sguardo o un sorriso, possono offrirmi un barlume mediante il quale intravedere il nucleo fondamentale della persona umana.

Nell'empatia colgo l'altro non solo come corpo, ma come corpo vivente, come essere vivente: oltre al corpo, colgo il soggetto che vi abita, colgo l'altro come persona spirituale e scopro che i suoi gesti, le sue parole sono motivati dalla sua struttura personale. È lo spirito dell'altro che parla al mio spirito. Lo sforzo di penetrare nel suo mondo di valori mi porta ad approfondire la conoscenza del mio Io, a confrontare il mio mondo di valori con il suo, a volte fa risvegliare quanto in noi sta dormendo e scoprire quello che siamo e quello che non siamo.

E. Stein

L'inevitabile riferimento della fenomenologia della carne alla fenomenologia dell'Incarnazione ci pone di fronte all'evidenza seguente: ogni relazione di un Sé con un altro Sé non richiede come proprio punto di partenza un Sé, un io – il mio o dell'altro –, ma la loro comune possibilità trascendentale, che altro non è che la possibilità della loro stessa relazione: la Vita assoluta.

M. Henry

Prefazione

È con vero piacere che presento questo saggio monografico, scritto dal collega Stefano Scarpa, che per molteplici ragioni è portatore di originalità e rigore speculativo nel panorama della ricerca educativa nelle scienze motorie.

I nostri principali interessi culturali e il nostro convinto impegno nell'insegnamento universitario trovano più che un motivo di conforto nelle pagine di questo libro, che espone i primi risultati di un serio impegno di ricerca scientifica, iniziato da alcuni anni, sul valore umanistico e formativo dello sport e sul contributo della filosofia fenomenologica alla costituzione pedagogica delle scienze motorie. Quando in uno studioso di scienze motorie la passione per la ricerca rigorosa nelle scienze mediche si intreccia con la passione per l'analisi approfondita delle aspirazioni etiche della persona è lecito sperare esiti entusiasmanti. Infatti, al termine della lettura di questo libro, a noi pare di poter scorgere il dischiudersi di un orizzonte di impegno di ricerca veramente appassionante: non solo si può ritenere credibile la legittimazione epistemologica delle scienze motorie, ma si può addirittura intravedere una specie di processo di gemmazione che accrediti intanto un ambito di scienze dell'educazione sportiva.

In seconda battuta, degno di nota è il tentativo epistemologico di giungere all'esplicitazione fondativa circa l'esistenza delle "scienze motorie" come ambito del sapere unitario, anche se strettamente interdipendente ad altre forme del sapere scientifico. L'autore evidenzia come i quesiti più disparati, che chiedono

un'autenticazione all'interno delle scienze motorie, potrebbero essere risolti, volta per volta, da altre scienze prese singolarmente. Ma, nonostante ciascuno di tali quesiti possa essere affrontato utilizzando saperi disciplinari diversi e non del tutto coincidenti con le scienze motorie, è possibile rintracciare in essi un filo comune che consente di identificare uno specifico ambito di indagine. Tali interrogativi, infatti, hanno tutti come fulcro l'attività motoria considerata nei suoi svariati aspetti, da quello sportivo a quello medico, da quello psicologico a quello pedagogico e filosofico ecc. Ne deriva che, una volta definito in modo chiaro l'ambito di indagine che contraddistingue e accomuna le scienze motorie, il problema dell'unitarietà del "metodo", a garanzia di una epistemologia solida e non frammentata, si pone – secondo la prospettiva dell'autore – in termini di relativa importanza. Basti solo pensare a quanto affermò Popper sull'unitarietà del sapere scientifico e sul fallibilismo della scienza. Al fatto stesso che il metodo scientifico non esiste e che le discipline in genere non esistono se non a livello "burocratico". «Il problema della divisione delle scienze, il problema cioè dei criteri in grado di fondare la supposta diversa metodologia dei differenti gruppi di scienze» – scienze fisico-naturalistiche e scienze umane, o dello spirito o della cultura – «è un problema vecchio». L'epistemologia contemporanea è giunta, «nelle sue punte più avanzate, alla proposta di una sostanziale unità di metodo e per le scienze della natura e per quelle dello spirito» (Antiseri 1977a, p. 81). Il cardine della ricerca scientifica sono i problemi e l'esigenza di risolverli. Ma, se è vero che esistono problemi che riguardano specificatamente le scienze motorie, ci si chiede perché queste non dovrebbero avere la dignità di un'esistenza – seppure anche solo a livello burocratico o istituzionale – come qualsiasi altro ambito del sapere?

In terza battuta, giustamente, l'autore Stefano Scarpa rileva chiaramente come sia consuetudine tipica di questi tempi identificare il corpo come peculiare ed esclusivo ambito di indagine delle scienze motorie. Quasi esistesse una sorta di corrispondenza prestabilita e incontrovertibile. Eppure, in altre epoche, si è assistito al consolidar-

si di posizioni ben diverse da quella attuale, posizioni che sembrano de-legittimare quanto attualmente viene ostentato con certezza. Esempio tipico è quello dell'antica Grecia, che nel suo seno ha visto nascere i Giochi Olimpici e, parallelamente, ha ospitato posizioni fortemente svalutative nei riguardi del corpo. Platone, in primis, che nell'identificare il corpo come tomba, come prigioniero dell'anima ha dato origine a un "frintendimento" sul tema della corporeità che accompagnerà tutta la storia della filosofia occidentale, insidiandosi persino nel Cristianesimo. Giungendo a una seconda esemplificazione, quasi per un gioco di opposizioni, la stessa cultura ebraica che all'origine faceva propria una forte valorizzazione del corpo in una visione unitaria dell'essere umano, esprimeva parallelamente un rifiuto della pratica sportiva, identificata come "importazione" della cultura ellenica. Ma, col passare del tempo, quando inevitabilmente essa ne subirà l'influsso, si giungerà a posizioni come quella che si può leggere nel libro della *Sapienza*, dove si parla di «un corpo corrottile» che «appesantisce l'anima e» di una «tenda d'argilla» che «grava la mente dai molti pensieri». Da notare come, accanto alla suggestiva immagine della tenda d'argilla, vengano affiancati i verbi "appesantire" e "gravare" di chiara matrice platonica. Viene così messo in luce come sfugga al nostro sguardo la semplice constatazione che il corpo non è oggetto di indagine esclusivo delle scienze motorie, ma condizione centrale di ogni attività umana (Scarpa 2007, 2008, 2011a).

Un ulteriore merito del presente lavoro di ricerca è quello di accostarsi senza pregiudizi alla persona e al suo manifestarsi in qualità di corpo vivente, facendo propria l'epochè fenomenologica inaugurata dal pensiero "husserliano". Di fatto, molteplici potrebbero essere le definizioni attribuibili al termine "persona umana". Nessuna però può pretendere di raggiungere esaustività e completezza. Ogni definizione infatti enfatizza un aspetto del fenomeno che va descrivendo e difficilmente può coglierlo nella sua interezza. Con la consapevolezza di tale limite, riprendendo il pensiero di Edith Stein, l'autore si accinge a considerare «l'essere umano come un microcosmo in cui tutti gli stadi si trovano in unità: egli è una

cosa materiale, un essere vivente, un essere animato e una persona spirituale» (1930, p. 68). Ciò che sembra premere a Scarpa, in questo passaggio, è il coglimento della persona stessa nel suo essere corpo fisico. Seguendo l'approccio fenomenologico, non si può dire che la persona possieda un corpo, la persona è il suo corpo. Un corpo particolare, diverso da qualsiasi altro corpo. La persona è una coscienza incarnata o corpo cosciente di sé. È “Leib”, corpo proprio, corpo vivente. Un corpo che è punto zero di ogni orientamento, un qui che non può mai diventare un là. Un corpo che è al tempo stesso radicamento e apertura originaria dell'uomo al mondo. È nel corpo e grazie al corpo che l'uomo può rivolgersi al mondo e, quindi all'altro da sé. Tanto che non può esistere nessuna relazione intersoggettiva, nessuna comunicazione umana a prescindere dal corpo. Affermare il contrario significherebbe cogliere l'uomo come puro spirito o puro intelletto, come coscienza pura che si rivolge a un'altra coscienza pura. Dove l'altro sarebbe totalmente accessibile, totalmente empatizzato, per nulla estraneo. Possiamo, senza ombra di dubbio, sostenere che questa ipotesi sia perlomeno distante dalla realtà concreta in cui ci troviamo a vivere. Seguendo tale ipotesi si uscirebbe da un'analisi rigorosamente scientifica dei fatti e dell'esperienza così come si presenta alla coscienza (utilizzando il metodo fenomenologico) per entrare nel soprannaturale. Comunque, per esplicitare tale concetto, può risultare utile un esempio tratto dalla Stein nel momento in cui afferma che una situazione simile potrebbe essere identificata nel rapporto fra l'uomo e Dio (ciò a prescindere dalla fede nell'esistenza o meno di Dio). L'uomo è dunque un corpo vivente, un corpo fisico per il fatto stesso che è inserito in un determinato mondo fisico.

Come sostiene Feldenkrais (1949), se non fossimo “immersi” in un ambiente caratterizzato da campi gravitazionali, i muscoli sarebbero superflui, le ossa sarebbero completamente diverse e noi non avremmo una precisa collocazione nello spazio. Nella relazione fra “organismo” e “ambiente” sono dunque necessari quattro elementi che interagiscono continuamente in modo attivo e passivo: scheletro, muscoli, sistema nervoso e ambiente.

Una volta stabilito che la persona è corpo vivente e che tale corpo costituisce la soglia, la zona di passaggio tra mondo interno e mondo esterno, ovvero l'*apertura originaria* dell'uomo al mondo, l'autore si chiede com'è che l'uomo può interagire con ciò che è altro da sé. Qual è la modalità nella quale l'uomo ha facoltà di esprimersi volontariamente? Com'è che può uscire da sé senza rimanere chiuso nel suo corpo? La risposta a tali quesiti viene argomentata dall'autore in modo approfondito, chiaro e originale: l'uomo si estrinseca, si manifesta attraverso il movimento. O, più precisamente, ogni espressione volontaria dell'uomo è permessa da movimenti del corpo proprio che in prima istanza possono essere definiti razionali. In questo senso può essere riportata come esemplificazione una condizione patologica emblematica. Si tratta della sindrome di Locked in, che può essere causata da trombosi dell'arteria basilare, a livello del tronco dell'encefalo e che determina una sorta di "paralisi generalizzata", tale condizione patologica è caratterizzata da tetraplegia, diplegia facciale, paralisi labio-glosso-faringea, paralisi laringea, con conservazione della motilità oculare e dell'ammiccamento, coscienza e funzioni mentali integre. Detto in termini più semplici: il "paziente" in questione è perfettamente cosciente ma non può eseguire nessun movimento volontario eccetto il movimento di ammiccamento degli occhi. È come se fosse murato vivo dentro il proprio corpo (Scarpa 2007). L'unica modalità espressiva che gli rimane è la motricità oculare. Tale esempio consente a Scarpa di chiarire meglio e di confermare quanto sostenuto in precedenza: l'unica modalità possibile di espressione volontaria è il movimento razionale e intenzionale del corpo proprio. In un'analisi più approfondita il termine "movimento razionale" potrebbe apparire restrittivo nei confronti del termine "movimento creativo", inteso come movimento tipicamente umano che va oltre, supera, oltrepassa la razionalità stessa.

Il primo passo che, in questo frangente, l'autore compie verso tale direzione riguarda la riscoperta del valore espressivo e comunicativo della motricità umana, che costituisce uno dei nodi principale esplicitati nel presente saggio e che consiste nell'aver messo in luce come – a dispetto di posizioni drastiche e denigrato-

rie – che tentano di giustificare in termini assoluti concezioni che sviliscono ontologicamente l'uomo e le sue dimensioni costitutive (corporeità e motricità *in primis*) vi siano valide ragioni per sostenere una prospettiva positiva di piena valorizzazione della corporeità umana e di quella che Scarpa definisce e definirà “*bewusste Bewegung des Leibes*” (Scarpa 2019), ovvero il corpo proprio che esegue movimenti coscienti e volontari: la corporeità nell'atto di motricità! Qualcuno, ingenuamente, potrebbe controbattere che, in realtà, è la parola, il linguaggio verbale, la modalità espressiva principale dell'essere umano. Affermando ciò però, non si sarebbe accorto che sta sostenendo la medesima posizione. Cos'è, infatti, la parola se non il frutto di un movimento razionale del corpo proprio? (Scarpa 2007).

In quarta battuta degna di nota è la riflessione sulla questione trascendentale della pedagogia delle scienze motorie nella stretta connessione della trascendentalità stessa con i temi cruciali della filosofia fenomenologica contemporanea, quali *intenzionalità*, *intersoggettività* e *incarnazione*. Non è facile ragionare e vivere nel mondo dell'intersoggettività perché è l'*intersoggettività* stessa a essere un costrutto così complesso da risultare spesso difficilmente comprensibile. La maggior parte dei trattati scientifici e dizionari trascurano il significato autentico del costrutto. L'autore del presente saggio identifica o, meglio, individua un'area di sovrapposizione con la dimensione “tra” – trattata in modo sistematico negli studi di Milan (2011) – definendo dunque l'intersoggettività stessa come quello spazio che si attua quando due o più individui hanno una identica esperienza riferita a un medesimo vissuto.

Particolarmente rilevante in questo saggio è il tributo che l'autore rivolge al fenomenologo francese Michel Henry, nel chiarire il suo concetto di “incarnazione”, ovvero l'esistenza della carne, l'essere carne che non vuol dire essere corpo. La carne non è il corpo, in quanto provando, soffrendo, subendo e sopportando sé stessa, godendo di sé, la carne diviene la possibilità dell'uomo di sentire il proprio corpo che è esterno a essa. È la carne che ci consente di conoscere il corpo, di toccarlo, così come di essere toccata. Altro *Kernpunkt* del

pensiero di Henry è il superamento della concezione trascendentale husserliana del soggetto così come della dipendenza della soggettività dalla biologia, dalla cultura individuale e dalla storia personale, in quanto tutte le modalità della nostra esperienza d'altri presuppongono un elemento preliminare che è costituito dalla trascendentalità stessa dell'«essere con» in quanto tale. Diversamente non sarebbe possibile alcuna esperienza del mondo e dell'alterità. La relazione con l'altro non è caposaldo solo nel pensiero filosofico di Henry, ma anche nello studio del cervello umano: siamo «cablati per essere sociali». Persino il feto nel grembo materno stabilisce un contatto con i genitori: è stato provato che il cervello del neonato reagisce in modo differente all'ascolto della melodia che era abituato a sentire nella placenta e a quello di una melodia la cui successione di suoni è stata leggermente modificata. Il contatto con il mondo esterno è imprescindibile per il neonato; infatti, la presenza di persone che si prendono cura di lui, gli consente di crescere, essere protetto quando ha freddo, esprimersi attraverso un insieme di suoni dopo aver sentito altri parlare (Margiotta, Zambianchi 2011). L'uomo è un «essere sociale-politico per natura»: così lo definì Aristotele in *Politica* (Berti 2007). È infatti rischioso, da parte delle neuroscienze, studiare il cervello tralasciando la sua relazione con l'altro. Molteplici sono le prospettive da tenere in considerazione: dall'indagine in merito al contributo del cervello nella creazione di mappe spaziali, all'esplorazione delle modalità attraverso cui la nostra mano riesce ad afferrare un qualunque oggetto, alla scoperta delle proprietà visive, oltre che motorie, dei neuroni. La prova più eclatante di queste ultime è costituita dai neuroni specchio, scoperti agli inizi degli anni Novanta, proprio dal *team* di Rizzolatti, Sinigaglia (2006), quei neuroni cioè che si attivano non soltanto quando il singolo afferra un oggetto ma anche quando vede un suo simile compiere il medesimo movimento. «Noi non siamo il nostro cervello», ha sottolineato Gallese (2006a, 2006b), aggiungendo che oltre alla capacità di ragionamento l'uomo possiede capacità quali l'empatia, etimologicamente l'abilità di «sentire con l'altro», capacità umana analizzata e studiata approfonditamente in ambito fenomenologico già da Edith Stein nel 1917, la

quale conseguì il dottorato proprio con una dissertazione dal titolo *Il problema dell'empatia*, avendo come relatore proprio il maestro e padre fondatore della *fenomenologia* Edmund Husserl, il quale definì tale dissertazione-dottorale come «il miglior testo» in merito al tema dell'empatia, come possiamo leggere in uno spezzone del suo giudizio, egli afferma che pur essendo stata influenzata a livello metodologico dal maestro, «il grande stile con cui gli stimoli ricevuti sono stati elaborati, l'esattezza scientifica, così come l'acume con cui il lavoro è stato svolto, meritano il più alto riconoscimento».

Tornando al contemporaneo Gallese, empatia ed estetica sono quindi le due chiavi di lettura della contemporaneità, l'uomo è infatti in costante ricerca del bello e del piacere. Ne è un esempio la comunicazione odierna, composta da metafore e immagini, studiate in modo tale da suscitare piacere nel lettore o nell'ascoltatore.

Noi siamo dunque di più del nostro cervello! Evidenze scientifiche dimostrano che l'identità – anche l'identità corporea, sportiva ecc. (Bellantonio 2018) – viene costruita dall'individuo nel suo percorso evolutivo sotto l'influsso e l'interdipendenza di tre componenti principali: somatica, psicologica e sociale. A conferma del fatto che, assumendo il principio secondo il quale l'identità è plasmata dal riconoscimento sociale (Taylor 1994), il quale verrà a sua volta interiorizzato dal soggetto stesso, l'autore del presente saggio riprende il tema dell'identità così come posto dalla filosofia politica. Al contributo dell'individualismo moderno, che non considera la socialità come costitutiva dell'umano e che definisce l'individuo come persona morale, ovvero come essere razionale che ha un proprio fine e che è dotato di un senso di giustizia (Rawls 1999), viene aggiunto il contributo di MacIntyre (2007, p. 33) quando afferma che qualsiasi rapporto dell'uomo con il mondo si inserisce sempre nella storia concreta di una comunità. Non c'è identità umana se non in rapporto a una tradizione. La persona è riflessivamente situata, ovvero può partecipare criticamente alla scelta e alla costruzione dell'identità che riceve inizialmente dalla tradizione e dalla comunità di appartenenza. Vi è uno stretto legame tra identità e riconoscimento. L'identità è plasmata dal riconoscimento, che

non è da considerarsi come una cortesia dovuta, ma come un bisogno umano vitale. L'identità umana non è frutto di un monologo ma è dialogica. Autenticità, dunque, significa che l'identità è qualcosa che la persona scopre dentro di sé, ma attraverso un dialogo, in parte interiore e in parte esteriore, con altre persone. L'identità si costruisce nello scambio e nelle relazioni con gli altri significativi. Se alcune delle cose che la persona desidera di più divengono accessibili solo in relazione ad altri, ne deriva che questi altri diventano parte dell'identità della persona. Il dialogo ininterrotto con gli altri rende il riconoscimento un bisogno fondamentale non solo a livello della sfera pubblica, ma anche a livello della sfera intima. L'identità, infatti, non si costruisce per il semplice fatto che ci siamo e che ogni volta che parliamo diciamo "io". L'identità si costruisce a partire dal riconoscimento dell'altro. Come sostiene Galimberti (2007, p. 33) «se il riconoscimento manca, come manca sempre a chi va male a scuola, l'identità, che è un bisogno assoluto per ciascuno di noi, si costruisce altrove, in tutti quei luoghi, scuola esclusa dove è possibile ottenere riconoscimenti. Se poi fuori dalla scuola e dalla famiglia resta solo la strada, sarà la strada a fornire quei riconoscimenti ai livelli in cui la strada li può concedere». La scuola è dunque chiamata a perseguire obiettivi non più legati soltanto al raggiungimento di soddisfacenti standard di apprendimento ma anche al consolidamento di quei requisiti che assicurano quello "star bene" che è condizione indispensabile per il raggiungimento della piena maturazione della persona. La scuola si trova oggi di fronte a una sfida molto complessa, che riguarda la sua stessa identità, i suoi obiettivi, perché ha il compito di trasmettere il patrimonio culturale elaborato nel passato, di aiutare a leggere il presente, di far acquisire le competenze per costruire il futuro, di far crescere il senso del bene comune in ogni cittadino. È perciò fondamentale l'accompagnamento dell'alunno, nel suo percorso evolutivo, allo sviluppo delle capacità relazionali, emotive e affettive necessarie per una efficace integrazione nella complessità del vivere quotidiano. Formarsi a scuola significa, infatti maturare in una collettività dove le difficoltà e le incertezze trovano

accoglienza, comprensione e aiuto attraverso l'ascolto e il dialogo. Proprio per questo il sistema va coinvolto globalmente: dal personale docente e non docente, dai genitori agli operatori più diversi del territorio, perché solo in questo modo lo studente è davvero al centro di una comunità educante (Iori 2012).

Risulta inoltre inevitabile e necessario lo studio della dimensione estetica della socialità anche nel campo dell'indagine scientifica. Tuttavia, quest'ultima è oggi cambiata. L'avvento delle nuove tecnologie e dei mass media ha alterato le modalità di relazione con l'altro, ma soprattutto la concezione di spazio peripersonale, ciò che più l'uomo custodisce; in particolare l'uomo oggi possiede le immagini a sua disposizione, tra le sue mani, e non più a due metri da sé su un supporto come la televisione. La ricerca sulle ricadute emozionali, cognitive e psicologiche e gli effetti di questa nuova modalità di relazione tra l'uomo e l'ambiente esterno, mediata dalle nuove tecnologie, resta un terreno a oggi ancora da scoprire (Zambianchi 2011).

Indubbiamente, l'attuale vuoto educativo si può ascrivere a numerosissime cause di pari peso, tra le quali emerge tuttavia chiara l'abdicazione degli adulti al fondamentale compito di loro pertinenza: quello educativo (Pacella 2009). La più adeguata trattazione dell'emergenza educativa nelle sue diverse implicazioni naturalmente necessiterebbe di un'attenta analisi del sistema sociale attuale, proprio per comprendere le principali ragioni che rendono così difficoltoso l'educare oggi; occorrerebbe poi mettere a fuoco lo scenario culturale che caratterizza lo spirito del tempo e le sue forme culturali, poiché ciò aiuterebbe a comprendere il complesso rapporto tra giovani e società, proprio in questa fase storica in cui la cultura pubblica ha rinunciato ad affrontare le grandi questioni sul "senso dell'esistenza" (Donati 2010). Ma non è questo il luogo. Ciò che ci preme evidenziare in questa prefazione è che l'"emergenza educativa" non è neutra rispetto alla innegabile difficoltà comunicativo-relazionale tra i giovani e gli adulti, né va dispensata dalla responsabilità di aver contribuito all'attuale grave crisi intergenerazionale, dove è facile non riconoscere all'altro

il ruolo che gli compete né tantomeno l'essenza che gli è propria (Pati 2008). Il fatto è che nella nostra attuale società – qualificata appunto come “complessa” (Semeraro 1999) in quanto esito di una pluralità di sistemi di scambio spesso parziali o giustapposti e poveri in reciprocità – anche la relazione educativa appare significativamente depauperata nella sua capacità enattiva, ovverossia nella sua capacità di generare, di produrre, forme significanti nelle azioni e nelle interrelazioni umane (Margiotta 2011; Margiotta, Zambianchi 2013). Ci si chiede dunque: va di ciò attribuita colpa agli adulti di oggi che non sarebbero più in grado di educare?

È indubbia la percezione che, tra gli educatori (genitori, insegnanti, docenti, formatori, allenatori ecc.), sia forte la tentazione di rinunciare al proprio ruolo, probabilmente spesso nemmeno compreso. Il problema non va tuttavia attribuito unicamente alle responsabilità degli adulti – che pur esistono e non devono essere nascoste – ma anche al clima culturale e a *formae mentis* che, congiuntamente, inducono a dubitare del valore della persona umana. Ciò comporta, come conseguenza, il progressivo incremento della difficoltà di tramandare “qualcosa” di valido e certo da una generazione all'altra, quali i cosiddetti valori perenni: strumenti e strategie di conoscenza, regole di comportamento, obiettivi credibili intorno ai quali costruire la propria vita, estrinsecare il proprio sé. Fine a cui l'individuo tende sin dalla sua venuta al mondo – seppure nell'immane difficoltà di raggiungerlo definitivamente – connota la più autentica identità umana. La componente emergenziale pone al centro della riflessione pedagogica il tema della relazione educativa, di cui è necessaria una formalizzazione ontologica, dal momento che l'assunto che vuole la relazionalità quale presupposto imprescindibile dei processi tanto conoscitivi che formativi è assodato. Gli adulti – genitori, insegnanti, formatori, educatori tutti – sono sempre più consapevoli dell'importanza della dimensione relazionale nella questione educativa, su ciò manifestando l'urgenza di essere adeguatamente equipaggiati (Margiotta, Zambianchi 2011).

Ciò si manifesta in modo ancor più evidente in persone con bisogni educativi speciali. Di fatto, parlando di relazione educati-

va e comunicazione non può che venirci in mente come elemento problematizzante di approfondimento tematico quello relativo a persone con autismo (si veda il contributo appendice di Nicchiniello, presidente di Angsa Campania). Se il “normale” sistema cognitivo è ordinato secondo priorità gerarchiche: stimoli sociali, espressioni facciali, gestualità, tono della voce, e così via (Avanzini 2008; Mari 2009; Mariani 2005; Musaiò, 2010), nella specificità e peculiarità della relazione educativa in bambini/ragazzi con autismo divengono prioritari – rispetto ad altri – stimoli con una diversa connotazione (Zanobini, Usai 2011).

Se, quindi, le persone con sviluppo “tipico” presentano un’innata predisposizione a orientarsi e imparare dagli altri e sviluppano abilità per interpretare il comportamento altrui – grazie anche al ruolo fondamentale dei neuroni specchio – nell’autismo sembra esserci una disfunzione, a vari livelli di gravità, nell’interazione sociale che può creare una notevole difficoltà nell’orientamento e nell’attenzione nei confronti di stimoli sociali e nella capacità di interpretare il comportamento degli altri, complessificando ancor di più la relazione educativa e ponendo maggior enfasi su quella che è stata definita “emergenza educativa” in merito alle difficoltà comunicativo-relazionali tra giovani con autismo e educatori adulti, i quali necessitano di maturare conoscenze e competenze specifiche e operative, che abbisognano di essere incentivate da una sorta di vocazione all’educazione accompagnata da una forte passione per il proprio “mestiere” (Rossi-Doria 1999; Margiotta, Zambianchi 2011).

In conclusione, va riconosciuto a Scarpa il merito di aver proposto un contributo sulla gnoseologia e sul valore umanistico e formativo delle scienze motorie – che troppo spesso hanno visto i loro cultori rincorrere senza successo le sfide della contemporaneità – nella speranza che si possa proseguire in un proficuo dibattito, che veda coinvolti tutti gli esperti di questa disciplina ancora emergente e frammentata, nel tentativo di giungere all’explicitazione fondativa circa l’esistenza delle “scienze motorie” come ambito del sapere unitario, anche se strettamente interdipendente ad

altre forme del sapere scientifico. Di fatto, una solida fondazione epistemologica delle scienze motorie potrebbe recare preziosi contributi e incentivi al progresso di tutte le scienze umane, e in modo peculiare a quelle pedagogiche. Al tempo stesso, vorremmo auspicare che il magnifico sogno pedagogico di interventi educativi capaci di indurre e alimentare autentica gioia di vivere, mediante attività motoria e sportiva, come prospettato in questo saggio, diventi sempre più esplicitamente e sempre più consapevolmente un insieme di concreti progetti reali. I cultori di scienze motorie possono e devono credere in questa prospettiva, che va perseguita con la conquista di una rigorosa competenza specifica, frutto di appassionata ricerca scientifica e di instancabile desiderio di miglioramento innovativo.

Auguriamo a questo volume tutto il successo che merita per l'intelligenza delle tesi elaborate e per l'ampiezza della accurata documentazione prodotta. In particolare, ci piace sottolineare e sottoscrivere alcune dichiarazioni conclusive e desideriamo fantasticare che il futuro inaugurato da questo libro: «possa incrementare la gemmazione delle scienze legate alla motricità umana e che possano nascere, con criteri rigorosi, per esempio, scienze della prima alfabetizzazione motoria, scienze dell'educazione della motricità ludica, scienze dell'educazione della motricità mimica, scienze dell'educazione della motricità espressiva e comunicativa, scienze della motricità compensativa, in una prospettiva che prenda le mosse dalla centralità della pedagogia fenomenologica della *“bewusste Bewegung des Leibes”*».

Roma, 14 novembre 2019
Emanuele Isidori