

GIUSEPPE MILAN

EDUCAZIONE E SPORT:
UNA PARTITA DA GIOCARE INSIEME

Sport has the power to change the world, lo sport ha il potere di cambiare il mondo. Nelson Mandela amava ripetere questo concetto, ripreso anche, nel 2007, dal *Libro Bianco sullo sport* della Commissione Europea, dove si legge che “oltre a migliorare la salute dei cittadini, lo sport ha una dimensione educativa e svolge un ruolo sociale, culturale e ricreativo”¹.

Pensando all'attività sportiva, subito vengono alla mente le imprese dei grandi atleti, quelle che rispondono in modo eccellente al famoso motto decubertiniano: *citius, altius, fortius* che incita l'atleta a essere più veloce, più alto, più forte. Tutto all'insegna del “più”.

Tuttavia, essa si svolge anche in altre dimensioni, certamente più umili, sicuramente più disponibili all'intenzionalità educativa, che sembrano ubbidire a un altro comando, anzi, a un'indicazione opposta: *lentius, profundius, suavius* (più lento, più profondo, più tenero). Si tratta di una proposta evidentemente alternativa, che assumo da Alex Langer, un *politico impolitico*² che, a suo tempo, ha molto operato in altri campi da gioco, quelli dei conflitti interetnici nell'area della ex Jugoslavia, quelli dei conflitti ecologici con un mondo-natura che spesso deturpiamo, quelli delle relazioni interpersonali, sociali e politiche che riguardano tutti e che si configurano oggi come *relazioni inter-*

1 Commissione Europea, *Libro Bianco sullo sport*, 2007, paragrafo 2, disponibile all'indirizzo: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0391&from=SV>.

2 A. Langer, *Il viaggiatore leggero*, Sellerio, Palermo 1996. Nella copertina del volume, Alex Langer viene definito “un uomo politico-impolitico che ha avuto il coraggio di guardare alla presenza umana sulla terra e alla convivenza fra persone e genti diverse con una intelligenza profonda e una generosità di sentimenti che i tempi stretti e la selezione al ribasso della politica di norma escludono”. Le citazioni di Langer riportate in questo mio contributo sono tratte proprio dal volume qui indicato.

culturali. E, con l'autorevolezza del testimone, ha scombinato le precedenti regole rivelatesi spesso perdenti e ha proposto una nuova bussola, nuove regole di navigazione, un nuovo motto, appunto, con il quale, spiegava, "non si vince nessuna battaglia frontale, però forse si ha il fiato più lungo".

In questa prospettiva, l'attività sportiva prevede una serie di dimensioni che travalicano l'ambito riduttivo della pura competizione agonistica e che assumono invece, a buon diritto, la qualifica di "educative". È importante evidenziare questi aspetti meno conclamati, meno televisivi e mass-mediologici: lo schermo sui quali intendo qui presentarli è quel tessuto relazionale sottostante, ma essenziale che fa da sfondo a ogni autentico scenario esistenziale e sociale e al quale lo sport stesso, interpretato nel suo significato più profondo, può dare forza e consistenza, confermando che è giustificato affermare che esso, proprio per il suo intimo valore educativo, può *cambiare il mondo*.

Sappiamo tuttavia che quello di "cambiare il mondo" sarebbe uno slogan ingenuo se a cambiare, a migliorare, non fosse l'individuo: è a partire da "ciascuno" che si può immaginare di migliorare il mondo. Ed è proprio ponendo l'attenzione alla condizione della persona, mettendola davvero al centro attraverso uno sguardo pedagogico realmente *lentius, profundius, suavius*, che è possibile provocare cambiamenti anche a livello macro.

Come fare, ad esempio, a considerare in modo pertinente varie forme di disagio personale che riguardano tutte le età, ma soprattutto la difficile fase adolescenziale? E come può l'attività sportiva essere davvero una sollecitazione educativa, capace di offrire soluzioni percorribili ed efficaci alle molteplici forme della crisi di identità che investe tanti esseri umani?

1. *Le patologie del protagonismo*

È dimostrato che tante forme del disagio personale sono dovute a quella patologia antropologica ed esistenziale che facilita la frantumazione della *fortezza interiore*³, che contrasta cioè quell'identità dialogica coerente che rende il soggetto protagonista di una costrut-

3 A. Touraine, *Dopo la crisi*, Armando, Roma 2010, p. 126.

tiva relazione con l'altro da sé e con il mondo. Proprio questa sana relazionalità con l'altro da sé, infatti, è segno di una altrettanto sana relazione con se stessi.

Molte persone di tutte le età risultano fragili, vulnerabili e si relazionano in modo distorto con sé stesse e con gli altri, sviluppando comportamenti inadeguati e autolesivi: un forte senso di disunità esistenziale le accompagna e, in tale mondo individuale e sociale frantumato, può diventare eccessiva la fatica di affrontare gli ostacoli connessi al percorso evolutivo.

Questa frantumazione, legata spesso ad un cospicuo bagaglio di insuccessi, provoca bassa autostima, percezione di non farcela, di non essere all'altezza⁴.

La disistima di sé, cioè la carenza di *self-efficacy*, di *locus of control* interno, l'affermarsi di una sorta di *impotenza appresa* (*learned helplessness*), il senso di scacco matto esistenziale per la mancanza di un'immaginazione capace di trascendere il presente, sono fattori di ordine personale che si accompagnano all'assunzione di un atteggiamento di fondo orientato verso l'insuccesso di fronte alle difficoltà. L'*assenza di protagonismo*: questa è, nell'ottica pedagogica, la preoccupante disfunzione che caratterizza l'io-passivo, l'io-inibito, l'io chiuso nella gabbia dell'autosvalutazione, incapace di affrontare l'esistenza essendone artefice in prima persona. È un io che si percepisce nulla di fronte a un mondo soverchiante. Una relazione patologica proprio per *disistima di sé* e, naturalmente, per squilibrata relazionalità rispetto all'altro da sé.

D'altra parte, c'è la patologia, non meno grave e indubbiamente più eclatante, di chi, sulla spinta di un'immaginazione distorta e di un'autopercezione onnipotente, si pone come unico protagonista di fronte ad un pubblico immaginario applaudente e a una realtà ancella di tale presunzione di onnipotenza. In preda a questa *iperstima patologica di sé*, egli elabora la propria *favola personale* che, sostenuta dall'illusione di invulnerabilità, può condurlo a scaricare contro un mondo ritenuto insignificante questa *io-crazia*, questa *onnipotenza dell'io*, ad assumere comportamenti a rischio, anche estremi, spesso violenti, che comunque portano a sperimentare ripe-

4 Per le tematiche trattate in questa parte, cfr. G. Milan, *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma 2001.

tutamente, dopo momenti di irreali e deviante esaltazione, il senso del fallimento: si sedimenta così quel circolo vizioso *illusione di invulnerabilità – comportamenti rischiosi – disillusione* che accentua la percezione di frustrazione esistenziale e che, ribaltando l'iniziale *protagonismo onnipotente*, favorisce cadute in stati depressivi.

Non è facile comprendere il peso delle variabili individuali interne che partecipano alla complessa multifattorialità che prelude a tali situazioni. Alcuni soggetti sembrano predisposti ad un itinerario esistenziale problematico per sé e per gli altri, incapaci di padroneggiare un'aggressività patologica che assume forme sia *alloplastiche* che *autoplastiche*, oppure forme depressive dolorose e frequenti. Ma è arduo estrapolare queste componenti di personalità che si integrano con numerose altre e rendono improbabili talune alchimie interpretative.

Certo, l'individuo detta proprie condizioni nell'elaborazione della visione del mondo e dello stile di vita. Tuttavia, egli non è mai solo: c'è la sicura influenza di fattori esterni costitutivi di quel *disagio socioculturale esogeno* che è più disponibile allo scandaglio interpretativo, proprio perché meno condizionato – per la sua natura esogena – da componenti interne di personalità che non possono essere facilmente “descritte”, “spiegate”, “misurate”. E qui, evidentemente, viene chiamato in causa il compito dell'educazione.

Oggi, come rilevano vari studi, entrano in gioco ulteriori elementi e aggravanti di tali forme di disagio, che si riferiscono alla diffusa negazione della qualità (*qualipatia*), alla condizione dell'essere *senza luogo* (individui *a-topici*) nell'età dei *non-luoghi* e *senza tempo* (*u-cronici*, individui incapaci di abitare il tempo, nell'epoca dell'*infosfera*)⁵.

Questa prospettiva multiproblematica fa emergere l'urgenza di una prassi pedagogica al passo con i tempi e che – tentando di invertire la tendenza dell'*antropocentrismo egologico* – sia coerente con l'innovativo paradigma antropologico che vede l'essere umano come dialogo, incontro, solidarietà, fraternità.

Come si situa lo sport all'interno di questa dinamica? Quali idee-chiave pedagogiche potrebbero essere suggerite al riguardo? Come passare alla *pars construens*, a configurare lo sport come an-

5 Cfr. G. Milan, *A tu per tu con il mondo. Educarsi al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Pensa MultiMedia, Lecce 2020, pp. 15-40.

tidoto costruttivo rispetto alle “disfunzioni identitarie e culturali” già rilevate?

Nelle prossime pagine articolerò in sintetici paragrafi questi segmenti di riflessione, definendo alcuni dei “compiti pedagogici” che lo sport stesso può assumere.

2. Intenzionalità a migliorare

L'attività sportiva non risolve miracolicamente situazioni problematiche, ma, se ben impostata, cioè nel rispetto della dimensione pedagogica dell'*intenzionalità*, può consentire alle risorse positive di esprimersi in grado elevato.

Lo sport non dovrebbe essere un'attività casuale, improvvisata; la pratica sportiva è chiamata a porsi dei traguardi di miglioramento che riguardano prestazioni sportive ma anche l'intenzionalità complessiva della persona stessa, chiamata ad essere coscienza intenzionale in rapporto a sé stessa, alle proprie potenzialità, al mondo e ai suoi appelli. Lo sport dovrebbe aiutare a imprimere intenzionalità al proprio agire, perché implica progettualità nel migliorare sé stessi, non accontentandosi mai dello *status quo*, dei risultati raggiunti, della realtà così com'è.

Chi opera in ambito sportivo, sia come praticante sia con funzioni in vario modo educative, è chiamato a non accontentarsi di stare in panchina, adattandosi a una disistima di sé o a dire “non sono fatto per ottenere risultati migliori”, ma ha il compito di essere uno “specialista dell'intenzionalità a migliorare”.

3. Riposizionamento identitario

Le patologie del protagonismo alle quali ho fatto riferimento possono essere affrontate anche attraverso attività sportive. L'operatore sportivo può individuare il problema che sta alla base della disfunzionalità esistenziale-sociale e mettere in atto una congruente strategia pedagogica. Se il problema è legato a una carenza di autostima, alla percezione di essere perdente rispetto a un mondo prevaricante, un'intelligente strategia educativa è quella che fa passare il messaggio “tu sei ok”, “tu vali”, “tu puoi superare l'ostacolo”: è perciò ne-

cessario evidenziare le potenzialità reali della persona (naturalmente vanno prima intuite, comprese) e – quando necessario – abbassare il livello di difficoltà della prestazione richiesta in modo che il soggetto possa farcela, riprendere fiducia, speranza rispetto alle sfide future, consapevolezza di poter imboccare una circolarità virtuosa.

Se invece il problema è connesso al “protagonismo onnipotente”, è necessario promuovere l'autogoverno del soggetto, fargli comprendere il valore delle regole di convivenza, delle specifiche richieste di impegno che l'attività richiede, in modo che la persona stessa abbia maggiore padronanza di sé, degli impulsi spesso irrazionali, dei capricci (di cui molti sportivi professionisti sono autentici campioni). L'agire educativo si esplica sia come critica rispetto agli squilibri manifestati sia come promozione dell'autocontrollo.

Naturalmente il compito educativo dello sport si esercita anche in assenza di disagio: prima di essere esperienza di “cura” lo sport è promozione delle risorse positive della persona.

4. Responsabilità

In qualsivoglia attività sportiva, si è chiamati a cimentarsi per migliorare. *Stai migliorando?, che impegno stai mettendoci?* Sono domande che si fanno martellanti per l'intima competizione che si instaura in primo luogo con sé stessi per consentirci il confronto con il limite e con il suo superamento. La responsabilità sta nell'ascoltare la sfida e nell'esercizio della risposta. Questa “abilità di risposta”, questa “responsabilità”, non si limita alla specifica prestazione sportiva, al superamento di quel limite facilmente misurabile, ponendosi perciò come *responsabilità esogena e oggettiva*, ma, ponendosi come dimensione esistenziale interiore, si fa *responsabilità endogena e soggettiva*. In ultima analisi, è *responsabilità integrale*.

Lo sport è perciò un antidoto alla “solitudine del cittadino globale” denunciata da Zygmunt Bauman⁶ e che si manifesta in una società “negligente”. La negligenza è pratica dell'omissione attuata da persone che, invece di dire attivamente “sì” – che è responsabilità – restano nell'indifferenza, si astengono, si negano. Per Hans Jonas, la negligenza è “forma strisciante, evasiva, preterintenziona-

6 Cfr. Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000.

le di irresponsabilità, tanto più pericolosa perché non identificabile in un'azione determinata (costituente appunto nel lasciar fare senza fare nulla)⁷. L'indifferenza, che "lascia fare senza fare nulla", è la patologia più distruttiva all'interno delle nostre scuole e delle nostre comunità, patologia tipica di una prassi educativa avulsa, evasiva, passivizzante. Il "compito di responsabilità" chiama invece all'etica della "presenza" e dell'impegno. Vale per chiunque fa sport, ma diventa compito precipuo per chi riveste un ruolo di responsabilità e risulta pertanto nella posizione apicale di una relazionalità a-simmetrica. Questa *responsabilità verticale*, come per ogni relazione asimmetrica, impone una graduale integrazione del potere, che deve via via dare forza al soggetto educativo per aiutarlo a diventare capace di effettiva auto-conduzione dell'impegno sportivo. In altri casi, la responsabilità si esplica negli ambiti della simmetria, nelle relazioni tra i pari. Simile *responsabilità orizzontale* si attua nel rispetto condiviso delle norme di comportamento stabilite, nella condivisione di compiti e nella pratica di una competitività positiva.

La responsabilità si educa: in ambito sportivo l'educatore-operatore deve essere il primo attore di questo itinerario educativo, il portatore di una *responsabilità potenziata*: non è soltanto tenuto a chiedere la *responsabilità della prestazione*, la *responsabilità oggettiva* che implica risposte concrete e specifiche, ma è *responsabile della responsabilità*, deve perciò farsi carico e promuovere la responsabilità altrui.

Viene da chiederci: come è praticata la responsabilità negli ambiti sportivi?

5. Creatività

L'ambiente culturale spesso autoreferenziale protetto da "contaminazioni" esterne provoca facilmente la sclerotizzazione delle identità, con l'imposizione – attraverso forme di propaganda e di pedagogia di regime – del pensiero unico, dell'omologazione culturale e politica, di una cittadinanza standard, passiva, eterodeterminata.

7 H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1993, p. 120.

Vari processi di globalizzazione producono passiva adesione a modelli culturali preordinati – impartiti soprattutto attraverso la totalizzante azione persuasiva dei mass-media e dei social-media, agiscono come scuola parallela avulsa dalla vita, anestetizzano l'identità personale e il corpo sociale e fanno prevalere l'idea di una cittadinanza indifferenziata o meramente “virtuale”, spesso placata dal fascino indiscreto dello sport seguito dalla poltrona di casa. Sta qui, in buona parte, la già citata *qualipatia*, che si manifesta nelle forme della conservazione autoreferenziale e dell'anestetizzazione, cioè nella perdita della sensibilità e della bellezza.

Anche quando implica la quasi infinita ripetizione di movimenti già vissuti, l'attività sportiva implica creatività, la pratica continua dell'innovazione: il dialogo allenatore-giocatore può mettere in campo il gioco dinamico delle soluzioni alternative e non scontate – alla ricerca dei migliori risultati – che è gioco dinamico della creatività. L'allenatore e il soggetto in formazione non devono essere corpi estranei, ma reciprocamente implicati in una relazionalità dialogica e generativa, spazio di autentica creatività. Un compito non facile.

6. Socialità

Lo sport è ambito privilegiato di relazioni nella comunità, sfondo integratore che avvicina le diverse generazioni, sviluppando aspetti formativi importanti come la cooperazione, la corresponsabilità individuale e collettiva, l'autocontrollo e la condivisione delle regole e della disciplina, la comune tensione verso il miglioramento personale, le dimensioni della solidarietà e della fraternità.

Lo “sport sociale”, come viene spesso definito, svolge un ruolo socializzante importante, promuovendo la tolleranza, il senso di appartenenza alla comunità e alla *comunità delle comunità*⁸, anche perché esso favorisce le competizioni tra gruppi, tra Paesi, tra appartenenze culturali diverse, chiamate a conoscersi, a rispettarsi, a trovare concreti motivi di integrazione: sollecita perciò a spingersi oltre le mura domestiche, oltre il cancello della scuola, oltre il proprio quartiere, in una dimensione che non separa l'esperienza

8 Cfr. G. Milan, *Educare all'incontro. La Pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma 2021, pp. 138-141.

dell'abitare e quella del viaggiare concretamente, calpestando luoghi reali, campi da gioco veri e non schermi. I luoghi dello sport sono *topici*, non virtuali, e aiutano a superare il rischio dell'*atopia*, dell'essere abitanti di *non-luoghi*, per essere – come oggi è richiesto – *glocali*, cioè impegnati nel contesto concreto e aperti alla dimensione-mondo.

Inoltre, lo sport mette in direttissimo rapporto con il tempo, con le sue esigenze, con i suoi limiti: non è certamente *ucronico*, senza tempo, ma impone puntualità, pianificazione delle attività, definizione chiara dei limiti temporali del gioco, eventi che si includono in punti stabili dell'agenda e del calendario. Richiede quella pazienza attiva, quella lentezza positiva, di cui abbiamo già parlato (*lentius*), che è anche arte di fermarsi, di stare *in surplace*, applicando quell'attenzione-consapevolezza che viene oggi definita *mindfulness*.

L'attività sportiva ben impostata educa perciò ad essere *topici-cronici*, capaci di impegno nell'*hic et nunc*, di far tesoro della memoria e dei suoi insegnamenti, di pianificare il futuro e di delineare progetti sensati, con la forza di un'immaginazione intelligente e di una creativa speranza. Iniziative sportive dovrebbero essere moltiplicate con la chiara intenzione di sostituire molti dei freddi deserti cittadini – i *non-luoghi* privi di relazioni – con esperienze di prossimità solidale delle differenze, dove si entra stranieri (anche a sé stessi) e ci si ritrova ospiti e fratelli, offrendo a ciascuno la qualifica di attore autentico di cittadinanza sociale.

7. Affiancamento educativo

La professionalità negli ambiti sportivi ha molto in comune con quella pedagogica. La parola “professione” si riveste qui del suo significato più intimo e originario. “Professione” è un “professarsi”: *pro-futèri* significa “riconoscere davanti a”, “dimostrare a”, “dichiararsi di fronte” all'altro, al suo bisogno, al suo appello, al suo limite. Sono posto – sostiene Lévinas⁹ – dinanzi a un “Volto”, ad una “nudità umana” che è debolezza, appello, bisogno, fragilità, vulnerabilità... ma che possiede anche “una strana autorità disarmata, ma imperativa, che mi interpella in qualità di io responsabile”

9 Cfr. E. Lévinas, *Etica e Infinito*, Castelveccchi, Roma 2012.

dell'altro. Questa sfida non attiene soltanto all'esercizio di tecniche specifiche, comunque importanti; si configura piuttosto come impegno esistenziale ed etico che chiama in causa la persona nella pienezza delle sue competenze: la "relazione da persona a persona", la relazione "io-tu", che implica un trascendimento aperto anche a dimensioni che travalicano la realtà visibile, misurabile, alla quale spesso ci fermiamo: un oltrepassamento che ci permetta di prestare attenzione a quelle che Paulo Freire, il grande pedagogista brasiliano (1921-1997), definisce "situazioni-limite", da non intendersi come "confine insuperabile dove terminano le possibilità ma come la frontiera tra l'essere e l'essere di più"¹⁰.

Nell'ambito sportivo, dove c'è il rischio di cadere nella trappola della "misurabilità", l'incontro autentico richiede il superamento del "metodo per le vie brevi", dell'accorciare le distanze con scorciatoie facilitanti, per seguire tracciati di altra natura, più complessi, impegnativi e pazienti: come sostiene Raimon Panikkar, è necessario includere vie alte e profonde, perché "il cammino più breve tra due cuori passa per le stelle"¹¹.

Per attuare questa "arte dell'affiancamento", evitando che si limiti a "un'operazione meccanica", è necessario individuarne le articolazioni fondamentali, che – utilizzando la metafora suggestiva del viaggio – suddivido nelle seguenti tre: *invitare* l'altro, *andare a trovare* l'altro, *so-stare* nella dimora comune che è relazionalità autentica e progettualità condivisa.

7.1 Invitare. Autenticità e accettazione

La relazione educativa/sportiva implica l'arte di invitare l'altro, suppone perciò il possesso di una casa abitabile, degna di accogliere l'ospite. Suppone pertanto il possesso di qualcosa da offrire, da condividere. Qualcosa di "autentico" e "sincero", che consenta all'altro di incontrare quello che realmente siamo, e non una menzogna. Pure la consapevolezza della propria povertà, che equivale a *umiltà*, è condizione di partenza per stabilire un incontro autentico, il quale non si regge sulla prepotenza dei mezzi o dei contenuti, ma proprio sulla povertà di chi sa condividere.

10 P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2018, p. 110.

11 R. Panikkar, *Pace e Interculturalità*, Jaca Book, Milano 2002, p. 109.

Tutto questo presuppone l'*accettazione incondizionata* dell'ospite che si presenta. "Accettare", dal latino *accipere* significa "prendere con sé", "farsi carico di", "contenere", "abbracciare"; l'etimologia lo accosta a *concupere* (concepire), che significa "dar vita a", ma anche "capire", "comprendere". Compito degli educatori è quello di essere invito-ospitalità attraverso una comunicazione accettante e l'allestimento di un contesto ospitante, capace di valorizzare le risorse di ciascuno. Questo avviene nei contesti sportivi? Sono veramente lo spazio di accoglienza di ciascuno, uno spazio capace di valorizzare i talenti ma anche i limiti? O si tratta di aree riservate?

7.2 Andare a trovare. *Empatia e rispetto*

Al movimento dell'*invitare* corrisponde naturalmente quello dell'*andare a trovare l'altro*, di decentrarci verso di lui. L'itinerario che conduce all'altro è l'empatia: la capacità di mettersi nei suoi panni (pensieri, bisogni, desideri, mentalità, esperienze, storia, potenzialità, limiti etc.) pur restando sé stessi, mantenendo perciò la necessaria distanza interpersonale, perché l'accompagnamento-affiancamento non è fusione né identificazione: è guardarci e parlarci da sponde opposte, sapendo tuttavia passare all'altra sponda, mettersi dall'altra parte. Con una *fantasia reale* – così la chiama il filosofo Martin Buber – che permette di comprendere, di giustificare, di entrare in rapporto autentico con un'attitudine immaginativa a oltrepassare la superficialità dell'apparenza, per cogliere le possibilità e i talenti dell'altro, ma con la chiara consapevolezza della "reale" alterità del tu che sta di fronte.

C'è il rischio di una concezione riduttiva o sbagliata dell'empatia. Succede quando l'*andare a trovare* è del tutto fittizio, quando cioè il *pensare l'altro* avviene sempre a partire dal primato dell'io: io penso, io comprendo, io empatizzo, sempre a partire da me stesso. Come denunciano, tra gli altri, Emanuel Lèvinas e Paul Ricoeur, è impossibile comprendere autenticamente l'altro se non si esce dalla *sovranità dell'io*.

È quanto propone Paulo Freire riguardo alla relazione educativa, chiamata a realizzare la feconda dinamica della reciprocità: "Non più educatore *dell'*educando, non più educando *dell'*educatore, ma educatore-educando con educando-educatore. In tal modo l'edu-

catore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa"¹².

L'empatia è strada maestra, anche nella relazione sportiva, per comprendere l'altro, per cogliere le sue potenzialità, le risorse esplicite e quelle nascoste, per avere *aspettative equilibrate*, evitando sia l'esagerazione che provoca reiterati fallimenti sia l'inferiorizzazione che incrementa la bassa autostima. Consente all'educatore/allenatore, nei frequenti casi di disagio accentuato provocato dalla consuetudine del fallimento, di *abbassare la soglia di difficoltà* per favorire il successo, per premiare con una valutazione promozionale, per invertire la tendenza alla disistima dando il via al circolo virtuoso del successo e dell'autostima positiva ed equilibrata.

7.3 So-stare. Lotta e padronanza

L'idea del *so-stare* con l'altro si riferisce all'incontro educativo concreto e responsabile, in una fase in cui accettare ed empatizzare non bastano più. Bisogna passare all'azione, progettare e costruire insieme l'itinerario da percorrere, operare con concretezza nell'impegno di migliorare e di mettere in gioco talenti e risorse, a partire proprio dal dare identità al tu, aiutandolo a diventare l'utopia ancora invisibile ma raggiungibile che lo riguarda. Martin Buber utilizza per questo una parola forte: *lotta*.

La relazione educativa, anche nell'ambito dello sport, è infatti una impegnativa *lotta* interpersonale, un appassionato dialogo *con* l'altro, *per* l'altro e perfino *contro* l'altro. Non contro il tu, per negarlo, per metterlo in difficoltà, ma per aiutarlo a migliorarsi. Non per uscirne vincitori o perdenti, ma sempre vincenti insieme. La *lotta educativa* può essere, per usare una parola antica e sacra, una "benedizione", la capacità di dire il bene e fare il bene dell'altro¹³.

Questo *combattimento avvincente* lascia il segno, *insegna*, procura una *ferita profonda*: come per Giacobbe nell'Antico Testamento, l'incontro autentico è una lotta che lascia un ricordo profondo, identitario, che farà zoppicare tutta la vita. Ma insegna a camminare.

12 Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 68.

13 Cfr. Milan, *Educare all'incontro*, cit., 110 ss.

8. *Conclusione: elogio della prontezza*

Ho dato inizio a questo scritto proponendo un *rovesciamento*, una strategia alternativa, anzi del tutto sovversiva rispetto alla comune convinzione sul significato del vincere e del perdere: il motto di Langer – *lentius, profundius, suavius* – assunto come condizione imprescindibile per dare significato alle relazioni. Credo sia utile collegare questo motto a un atteggiamento-sintesi, solo apparentemente contrario, che in realtà lo rende possibile: la *prontezza*, l'essere davvero *svegli*, disponibili ad accogliere la “ferita dell'altro” che sempre ci propone il suo speciale duello. A suo modo ne parla Martin Buber, lui stesso ricorrendo a un'immagine sportiva, una suggestiva metafora, quando suggerisce di interpretare la vita e le relazioni come una bellissima *partita a tennis*, giocata dai migliori tennisti, capaci di scambi veloci e sempre nuovi, con una meravigliosa e creativa dialogicità che si sviluppa nel campo comune dando vita ad un infinito fraseggio relazionale¹⁴. Una partita che, in realtà, riguarda tutti e che comunque, negli ambiti dello sport, chiede di essere atleti particolarmente preparati.

14 *Ibidem*.