



Simone Digennaro

Io-Corpo

**Perché occorre ripensare il pensiero pedagogico
e il modo in cui educiamo**

**Erickson**

La scuola sottovaluta e avvilisce il corpo semplicemente perché lo dimentica. Dimentica le potenzialità conoscitive di un corpo vivo, attivo e in movimento perché teme che sia incontrollabile.

F. Lorenzoni

La lettura è un'esperienza che coinvolge l'intero corpo, non solo la mente.

U. Eco

Il corpo non è soltanto qualcosa che l'individuo possiede, bensì, in un senso più ampio e più profondo, ciò che l'individuo è. Il corpo racchiude e rappresenta l'intera esistenza individuale: le tracce delle vicende passate (del tempo che passa), il rapporto con il presente, le proiezioni verso il futuro. Perché dunque la scuola e, più in generale, l'educazione sembrano attribuirvi poca importanza? Nel rispondere a questa domanda, il libro propone possibili alternative al modello pedagogico dominante e alle forme di educazione disincarnata che esso propugna. Poiché solo un'educazione che non oblii l'esperienza del corpo — così viva anche in attività apparentemente intellettuali come la lettura — può, secondo l'autore, dirsi tale.

€ 17,00



9 788859 038221

www.erickson.it

Indice

Introduzione

Due chiacchiere sul corpo con un'intelligenza artificiale 7

Capitolo primo

Essenza ed esistenza: corpo, movimento e relazione 15

Capitolo secondo

Il corpo nell'accadere educativo 31

Capitolo terzo

Il corpo come oggetto pedagogico 47

Capitolo quarto

Il corpo nei principali modelli pedagogici 57

Capitolo quinto

L'io-corpo come progetto pedagogico e come superamento definitivo
del dualismo in ambito educativo 77

Capitolo sesto

Il corpo dentro la scuola: alfabetizzazione corporea 99

Capitolo settimo

Il corpo duale, tra reale e virtuale 109

Ripensare il modo in cui educiamo 117

Note aggiuntive e ringraziamenti 127

Bibliografia 129

Introduzione

Due chiacchiere sul corpo con un'intelligenza artificiale

Sono entrato in dialogo con un sistema di intelligenza artificiale¹ a cui ho voluto porre questa domanda: «Cos'è il corpo?». La sua risposta è stata la seguente:

il corpo è l'insieme di organi, tessuti e cellule che compongono un organismo vivente. In un essere umano, il corpo include il sistema nervoso, circolatorio, respiratorio, digerente e altri sistemi che lavorano insieme per mantenere la vita e la salute. Il corpo umano è anche composto da ossa, muscoli, pelle e altri tessuti che forniscono struttura e sostegno.

La risposta fornita è molto interessante, soprattutto se si considera che l'intelligenza artificiale è dotata di un «pensiero» che formula dei ragionamenti a partire dalla quantità di informazioni che è in grado di processare e attraverso cui viene costituita una rete artificiale, predisposta per analizzare e comprendere il significato di un testo e per permettere un dialogo utente-macchina.

¹ <https://openai.com/blog/chatgpt/> (consultato il 24 ottobre 2023; ChatGPT è un modello di intelligenza artificiale sviluppato da OpenAI che fa parte dei modelli GPT-3, Generative Pre-trained Transformer 3. Si tratta di sistemi di intelligenza artificiale basati sul machine learning, che funzionano utilizzando una tecnica di deep learning nota come transformer. Una rete neurale artificiale viene predisposta per analizzare e comprendere il significato di un testo per interagire in forme di dialogo simili a quelle umane).

Dunque, un'intelligenza completamente priva di corpo, formata da puro pensiero — il quale si basa su una massa enorme di informazioni — ha fornito una risposta in cui il corpo non è altro che la sua tangibilità, la sua carne, le sue ossa, i suoi muscoli, la sua materialità. Un oggetto materico tra gli oggetti del mondo. Ho pensato potesse essere un primo pensiero preliminare e che il mio interlocutore potesse aver bisogno di riflettere ulteriormente sul tema. Per cui, dopo questa prima interazione, ho chiesto all'intelligenza artificiale di elaborare ulteriormente il suo pensiero. Ecco la risposta che mi ha fornito:

Il corpo è in grado di eseguire molte funzioni vitali come respirare, digerire il cibo, eliminare i rifiuti, mantenere la temperatura corporea e regolare la pressione sanguigna. È anche responsabile per la percezione sensoriale, la mobilità e l'espressione emozionale.

E poi ancora:

Il corpo è anche in grado di percepire il mondo attraverso i sensi e di rispondere alle stimolazioni esterne attraverso movimenti e azioni. Il corpo è un sistema complesso e interconnesso che richiede un equilibrio perfetto per funzionare correttamente.

Leggendo quest'ultima risposta ho avuto come l'impressione che il mio interlocutore avesse cominciato a spazientirsi e a formulare dei pensieri un po' più generici e fumosi, nella speranza che nella vacuità dei concetti la mia insistenza potesse trovare requie. Dal mio canto, ho avuto un minimo di soddisfazione nel constatare che il corpo è stato, per lo meno, considerato come, sì, un oggetto ma in relazione con il mondo.

Ma da questa prima interazione non c'è stato nulla che potesse far lontanamente presagire una qualche forma di relazione tra il corpo e l'educazione che, in fondo, era il tema di mio interesse fin dall'inizio, anche se ho preferito non chiedere direttamente, nell'ingenua speranza che potesse emergere dai discorsi in maniera spontanea, quasi scontata. Per cui ho deciso di andare diretto al punto, invitando (forse costringendo) il mio interlocutore artificiale a riflettere sull'importanza del corpo in educazione. Alla mia domanda «Perché il corpo è importante in educazione?», in cui è presente evidentemente un orientamento valoriale, la risposta è stata la seguente:

Il corpo è importante in educazione per diversi motivi. Innanzitutto, un corpo sano e ben curato è essenziale per una buona salute mentale e fisica, che sono entrambe fondamentali per un apprendimento efficace. Inoltre, l'educazione fisica e l'attività fisica possono aiutare gli studenti a sviluppare un senso di disciplina e autocontrollo, nonché a migliorare la loro capacità di concentrazione e di apprendimento. Il corpo è anche un mezzo attraverso il quale gli studenti possono esprimere sé stessi e comunicare con gli altri. L'educazione artistica e la danza, ad esempio, possono offrire agli studenti un modo per esprimere le loro emozioni e pensieri attraverso il movimento del corpo. Inoltre, l'educazione fisica e l'attività fisica possono aiutare gli studenti a sviluppare un senso di competenza e autostima, oltre a migliorare la loro capacità di lavorare in gruppo e di risolvere problemi. In generale, l'educazione fisica e il benessere del corpo sono essenziali per una formazione completa e sana.

La lettura di questa risposta mi ha lasciato in uno stato d'animo ambivalente. Se da un lato mi ha inquietato per via degli stretti confini in cui è stato ricondotto il corpo in ambito educativo, per lo più concepito come uno strumento attraverso cui raggiungere un fine, dall'altro lato mi sono sentito rasserenato rispetto all'idea di fondo da cui ha preso le mosse questo libro. Nonostante le enormi informazioni che l'intelligenza artificiale è in grado di processare, il pensiero che riesce a formulare sul ruolo del corpo in educazione è piuttosto limitato, incapace di andare oltre una visione teorica, nozionistica e dualista, basata sull'oggettivazione del corpo come oggetto che ha una sua massa e delle sue funzioni. Ma, probabilmente, a ben riflettere, non c'è da stupirsi troppo, per due motivi principali. Il primo è ontologico: l'intelligenza artificiale non possiede un corpo, per cui può semplicemente formulare dei pensieri su di esso, senza poterlo percepire, senza poterne comprendere la natura e il senso. A onor del vero, è la stessa intelligenza artificiale a essere consapevole del proprio limite. Ecco, infatti, cosa mi ha detto al riguardo:

L'intelligenza artificiale, almeno al momento attuale, è basata su algoritmi e modelli matematici che cercano di riprodurre in modo automatico alcuni aspetti dell'intelligenza umana, come il riconoscimento di pattern, l'elaborazione del linguaggio naturale, la visione artificiale e così via. Tuttavia, l'intelligenza artificiale attuale non ha una vera comprensione del mondo o delle cose che lo compongono come lo hanno gli esseri umani.

Ad esempio, quando una macchina di intelligenza artificiale analizza un'immagine di un corpo umano, essa elabora i pixel dell'immagine in modo da riconoscere forme e strutture che corrispondono a un corpo umano, ma non ha alcuna comprensione di cosa sia veramente un corpo umano o come funzioni. In altre parole, l'intelligenza artificiale è in grado di riconoscere ciò che è un corpo umano, ma non ha la capacità di capire cosa significa avere un corpo, o cosa comporti avere un corpo per le persone.

L'intelligenza artificiale, almeno al momento, è limitata dalla sua capacità di elaborare dati, codificare informazioni e riprodurre schemi di comportamento, ma non ha la stessa capacità degli esseri umani di avere un'esperienza diretta del mondo o di comprendere il significato delle cose. Ciò significa che, per il momento, l'intelligenza artificiale non può comprendere veramente cos'è un corpo umano in modo completo e profondo come gli esseri umani lo fanno.

Complimenti per l'onestà!

C'è, poi, un secondo aspetto di carattere epistemologico da prendere in considerazione: le conoscenze sul corpo in ambito educativo fanno ancora fatica a uscire dall'involucro di un'idea di corpo come oggetto e come mezzo. Tra tutte le sconfiniate conoscenze a disposizione dell'intelligenza artificiale attraverso cui il sistema ha formulato i suoi pensieri, evidentemente, è preponderante una certa idea di corpo che lo considera in maniera limitata in ambito educativo, esito, come vedremo attraverso i ragionamenti sviluppati nel libro, di secoli di pensiero pedagogico che hanno dato uno spazio residuale alla corporeità e che evidentemente sono precipitati nella rete di conoscenza dalla quale l'intelligenza artificiale ha potuto attingere.

Il corpo in educazione costituisce, oggi più che mai, un complesso di problemi tanto cruciali e significativi per l'agire educativo, quanto insufficientemente considerati nel discorso pedagogico contemporaneo, nonostante le tante riflessioni che nel tempo di sono accumulate. Una riflessione sul ruolo del corpo in ambito educativo non è certamente nuova. In Italia il dibattito è vivido, stimolato da quella svolta culturale che può essere ricondotta agli inizi degli anni 2000, periodo in cui si è assistito a una nuova rivoluzione del corpo, cui ha fatto seguito una rinnovata narrazione su di esso e, altresì, un nuovo modo di intenderlo nel dibattito pedagogico. Foucault aveva iscritto l'inizio della modernità in quel processo di fuoriuscita dell'uomo dal suo essere solo organismo, un dato di natura, per diventare un corpo, culturalmente e storicamente orientato. Non più un organismo

assoggettato alla natura, ma un corpo che cerca di dominare la sua dimensione organica, di curarsi, di modificarsi, di aprirsi al mondo in maniera cosciente e intenzionale (Foucault, 2006). Il XXI secolo porta un ulteriore passaggio, un passo in avanti in questo cammino verso la modernità. Il corpo evolve ulteriormente, liberandosi quasi completamente dai limiti imposti dalla natura, diventando sempre più manipolabile, assumendo a oggetto di culto e, al tempo stesso, riducendosi a semplice involucro, ma comunque rimanendo centrale nella vita e negli interessi degli individui, perfino quando scompare quasi del tutto nelle innumerevoli copie virtuali che quotidianamente vengono riprodotte sui social media.

Che il corpo debba avere un posto di primo piano nel dibattito pedagogico è cosa acquisita da molto tempo. Ma è altrettanto vero che questo riconoscimento concettuale trova una certa resistenza tanto in una dimensione euristica che su di un piano applicativo. E questo stato di cose è presente da secoli, tanto che trovare le tracce del corpo nel dibattito pedagogico è un'operazione complessa, che richiede un forte spirito di osservazione. Perché i riferimenti al corpo sono scarni, e si risolvono per lo più in brevi richiami, riferimenti indiretti, osservazioni poco sistematiche e piccoli accenni all'interno di un discorso generale. Il corpo nel discorso educativo tende a rimanere sottotraccia, sepolto da una moltitudine di argomenti ritenuti più importanti e rilevanti. Quando emerge, si palesa perlopiù attraverso un discorso basato su semplificazioni ed esemplificazioni tecnicistiche, che solo in parte riescono a offrire una crescita operativa e conoscitiva. C'è stata una sottovalutazione del ruolo pedagogico della corporeità: il corpo è stato sovrastato dalla supremazia del pensiero, dall'ideale di una mente pura, libera dalle impurità, dalla decadenza, dal disfacimento della carne. E questa convinzione nella tradizione intellettuale occidentale è stata predominante. Il corpo platonico che «ci riempie di sentimenti, desideri e paure e di ogni sorta di nonsensi», che «contamina il pensiero con le sue imperfezioni» e che limita il potere del pensiero umano. Corpo come distrazione dalla vita intellettuale che deve essere eradicato per una pratica filosofica piena e significativa, ovvero collocato in un ordine gerarchico secondario e che nella religione cristiana, con Sant'Agostino in modo particolare, si trasforma nella fonte principale del peccato e della debolezza. Il punto di origine di quei comportamenti che allontanano l'uomo da Dio. Nella sua stessa natura di carne e ossa è insita l'origine del peccato. Quella

stessa natura che lo farà relegare in quel mondo delle sostanze fisiche (*res extensa*) che possono essere misurate, divise e studiate attraverso il pensiero (*res cogitans*) che non ha limiti, non può essere diviso, misurato e che è su di un livello superiore rispetto alla *res extensa*. La biforcazione tra *res cogitans* e *res extensa* ha portato alla nascita di una tradizione epistemologica, forse molto più forzata delle idee di Cartesio, in cui l'individuo è stato separato in un corpo irrazionale, corrotto, unicamente materiale e pubblico cui fa da contraltare una mente razionale, pensante, immateriale e privata. Il corpo come solido oggetto e il Sé, la mente, come un soggetto etereo, misterioso, limitato dal suo ancoraggio corporeo.

In tempi recenti, la nuova rivoluzione del corpo ha sospinto un rinnovato interesse scientifico e culturale, andando a interessare molti campi del sapere, pedagogia inclusa. Un rinnovato interesse sui temi del corpo e della corporeità ha portato in auge un dibattito rimasto a lungo sopito, caduto per troppo tempo nel disinteresse generale. Si sono generate quattro forme principali di dibattito e di approfondimento: le scienze sociali hanno alimentato l'approfondimento teorico, proponendo nuovi modelli di interpretazione del corpo come un fatto sociale e culturale; una parte della storiografia, in combinazione con l'antropologia, ha continuato a ricostruire storicamente l'evoluzione del corpo, rivisitando il lavoro sin qui fatto e sviluppando delle riflessioni sui tempi più moderni; si è ampliato il raggio di azione dei cosiddetti *embodiment studies* che hanno riportato al centro della riflessione scientifica l'esperienza corporea e la corporeità come un elemento essenziale del processo di conoscenza e di apprendimento; si è rinnovato l'interesse sul ruolo del corpo nel fatto educativo, anche per effetto di una spinta arrivata dagli stessi *embodiment studies* oltre che dalle sollecitazioni che nel frattempo sono giunte, in particolare, dalle neuroscienze. Sebbene l'idea di un corpo come fondamento di qualsiasi processo educativo sia stata problematizzata e in parte concettualizzata, il rapporto tra il discorso pedagogico, la pratica educativa e il corpo continua a essere conflittuale, e comunque poco fluido. Da qui l'avvertita necessità di continuare ad alimentare il dibattito: il corpo che agisce, lo stretto rapporto esistente nella storia umana tra la concezione della corporeità, i sistemi di comunicazione e l'apprendimento, le basi corporee della cognizione, il rapporto tra emozioni, apprendimento e conoscenza da speculazioni teoriche e conoscenze scientifiche devono potersi tradurre in discorso

pedagogico prima e applicazione educativa poi, affinché possano inverarsi in prassi e didattiche.

In generale, c'è l'urgenza di demarcare la centralità del corpo nella pratica educativa per riconoscerne la complessità applicativa sia come vettore che come dispositivo educativo. La corporeità, ci ricorda Massa, si è affermata come un *luogo seducente* capace di stimolare molteplici discorsi pedagogici, parimenti a quanto avvenuto in tutti gli aspetti della cultura contemporanea (Massa, 2003). La vastità fenomenologica e l'ampiezza applicativa con cui la corporeità risulta tematizzabile in ambito educativo l'ha resa un campo applicativo di ampia portata, su cui sono state sviluppate pratiche educative e didattiche di alto spessore, ma all'interno del quale si sono consumate delle potenti lacerazioni ideologiche e degli enormi vuoti sul piano delle pratiche. Intorno al corpo sono sorte numerose pedagogie e iniziative sospinte dalla necessità di vincere un certo disinteresse che il discorso pedagogico ha riservato al corpo e di provare a ricentrare i discorsi educativi su un tema così cruciale e, allo stesso tempo, divisivo. Certamente hanno avuto il grande merito di portare nuovamente la chiesa al centro del villaggio, dando al corpo quella centralità pedagogica che spesso veniva, più o meno volutamente, omessa. Il passo che è stato compiuto deve essere ora seguito da un nuovo spostamento in avanti: dalle pedagogie del corpo occorre ora passare al corpo nella pedagogia così da portare a compimento quel lungo processo di liberazione della corporeità all'interno dei discorsi pedagogici. Si tratta di affrontare un percorso che possa ricondurre alle origini del fatto educativo, restituendo al corpo quel suo carattere originario di dispositivo naturale e strutturale, culturalmente e storicamente dato, che si pone all'interno di ogni possibile applicazione educativa:

Il suo regime simbolico, o quelli relativi alla spazialità e alla temporalità dell'accadere educativo in quanto forma sociale, individuale e culturale a un tempo, e quindi alle relazioni, ai contenuti e alle esperienze in cui si concretano, come una sorta di gioco che abbia in sé il proprio codice, vanno riportati in ultima istanza alle determinazioni esistenziali ch'è possibile istituire, e che di fatto si istituiscono, agendo sul corpo e tramite il corpo. (Massa, 2003, p. 472).

Il corpo è il perno di strutturazione di ogni agire educativo che rende possibile, sia in maniera non intenzionale e casuale sia attraverso strategie

organizzate e interventi intenzionali, l'interpretazione e l'applicazione delle prassi, attraverso i processi di maturazione, di apprendimento, di relazione, di comunicazione, di trasmissione culturale, di socializzazione, ecc., cioè attraverso tutte quelle semiosi e quelle componenti che costituiscono l'agire educativo e che, a ben vedere, avvengono attraverso il corpo.

Il corpo in educazione, dunque, rivendica una maggiore attenzione agli elementi che sottendono a ogni processo educativo, una riflessione all'interno di una cornice pedagogica ampia, orientata verso la formazione di una scienza nuova. Nello sviluppo del libro forniremo degli argomenti a dimostrazione della tesi per cui qualsiasi funzione educativa si appoggia su di una dimensione corporea che vede nel corpo o l'oggetto dell'intervento educativo o il suo stesso progetto. È evidente come il connotato della complessità — sociale, storica e teorica — sia connaturato al rapporto tra il corpo e l'educazione e, al contempo, lo sia la necessità di analizzarlo secondo prospettive diverse. È quanto proveremo a fare nello sviluppo dei vari capitoli del libro. Nella comprensione del ruolo del corpo nei processi educativi si sono fatti enormi passi in avanti così come nella comprensione del rapporto tra il corpo, i processi di comprensione, l'apprendimento e l'insegnamento. L'auspicio che ha dato le mosse a questa opera è quello di continuare questo affascinante percorso di sviluppo delle conoscenze al fine di contribuire ulteriormente al miglioramento delle pratiche educative e di permettere un significativo cambiamento delle prassi.

L'intento delle riflessioni proposte è di avanzare verso un'analisi del ruolo del corpo nel processo educativo piuttosto che verso una teoria del corpo in educazione. Tuttavia, è evidente sul piano pedagogico l'assenza di una teoria in grado di dare uno spazio adeguato al corpo nel discorso educativo. La speranza è che questo lavoro possa anche contribuire a iniziare a colmare questo vuoto e che possano essere gettati i primi semi di una scienza dell'educazione del corpo intesa come una disciplina a sé stante in cui il corpo è inteso come un dispositivo strutturale, antropologicamente e storicamente situato, su cui convergono tutte le possibili applicazioni caratterizzate da interventi educativi.

Capitolo primo

Essenza ed esistenza: corpo, movimento e relazione

Corpo, movimento e relazione sono le componenti su cui si fonda l'esistenza umana. Senza il corpo a dargli un fondamento, l'individuo non avrebbe una sua consistenza esistenziale. Il movimento rappresenta l'azione vitale attraverso cui la vita si dispiega. Nella relazione si articolano tutti i processi sociali e le interazioni con l'altro. L'esistenza si sviluppa dalla complessa interazione tra queste tre componenti. Educare l'individuo vuol dire occuparsi di un corpo che si muove ed entra in relazione, rendendo possibile lo sviluppo delle potenzialità dell'individuo in riferimento a queste componenti, le stesse su cui, del resto, si fonda la didattica, l'applicazione pratica dell'educazione. L'educando entra in relazione con l'educatore attraverso il corpo, e nei movimenti che vengono ad articolarsi si sviluppa quella complessa interazione da cui si origina il processo educativo. Non è possibile comprendere l'esistenza umana senza riferirsi al corpo degli individui, ai movimenti che sono in grado di svolgere e alle relazioni che vengono attivate. L'esistenza è corporea, motoria e relazionale; l'educazione stessa, in senso lato, cessa di esistere quando non è messa in relazione con queste tre componenti.

I meccanismi educativi, sia quando sono attivati in maniera intenzionale, sia quando si originano al di fuori della volontà di un chiaro intento educativo, si rivolgono al corpo dell'individuo, a ciò che lo mette in movimento e a quelle forze che determinano le relazioni tra i corpi. Lo stesso Massa (2003) ci ricorda come l'educazione consista soprattutto in un

insieme di tecniche che fondano la propria efficacia sull'applicazione della loro materialità a un sistema di corpi. E in questa relazione tecnica/corpo, quest'ultimo acquisisce, retroagendo, una forma di istruzione/educazione e si trasforma in un dispositivo strutturale storicamente dato, su cui è possibile applicare interventi caratterizzati da intenti educativi.

Erroneamente, la storia dell'educazione nelle società occidentali ha avuto un atteggiamento per lo più di indifferenza verso questa triade, soprattutto riferendosi al corpo e al movimento. Ricondotti entro i confini limitati di scienze e pedagogie concepite ad-hoc, sono stati per lo più ignorati del discorso educativo *superiore*. Del resto, che il corpo abbia subito una forma di repressione in ambito educativo non è un'asserzione nuova. Ivan Illich (2019), in particolare nel suo libro *Descolarizzazione della società*, critica fortemente l'educazione formale e il sistema scolastico in particolare, in quanto arroccati in stili di apprendimento che non considerano le differenze individuali e che non sono in grado di tenere conto dell'importanza dell'esperienza corporea nella costruzione della conoscenza. L'insegnante che adotta uno stile di comando e controllo, che spera di avere il dominio assoluto sui comportamenti, le reazioni e le emozioni dei propri allievi, ci ammonisce Jacques Rancière (2008), riduce la portata della sua forza educativa, limitando le capacità di apprendimento dei propri allievi, che devono invece potersi liberare ed esprimere attraverso l'esperienza corporea. Tanto più in un'epoca storica in cui i progressi della tecnologia stanno generando delle potenti spinte verso l'alienazione della sfera corporea (Levy, 2017).

Da sempre l'uomo ha avuto bisogno della tecnica perché rispetto agli altri esseri viventi il suo corpo ha un'insufficienza biologica e anatomica che lo rende debole ed esposto ai rischi. Il mito platonico racconta che Epimeteo fu incaricato dagli dèi di distribuire tra tutti gli esseri viventi qualità e facoltà adeguate. Mettendosi all'opera, svolse il suo compito in maniera improvvida, esaurendo tutte le risorse disponibili, e lasciando l'uomo senza alcun tipo di qualità particolare. Solo grazie all'aiuto di Prometeo fu possibile dare agli uomini il fuoco, immagine metaforica della tecnica. E l'uomo attraverso la tecnica ricevuta in dono è riuscito ad andare oltre i limiti biologici del corpo e a primeggiare tra gli esseri viventi. Tuttavia, la tecnica ha una natura ambivalente: proietta l'uomo oltre i suoi limiti biologici donandogli capacità superiori ma lo mette anche in pericolo, perché rischia di allontanarlo eccessivamente dalla sua natura umana, carnale, corporea. La

tecnologia moderna è, per certi versi, un nuovo fuoco di Prometeo, potente, energetico, maestoso ma anche pieno di insidie e di pericoli. Nell'idea della moderna tecnologia il corpo diventa un oggetto da manipolare, qualcosa di cui disfarsi per andare oltre i numerosi limiti che esso pone. Un discorso che fa eco a molta parte del discorso pedagogico. L'idea di un'energia ribelle, incontrollata, fuori dagli schemi, che si dispiega senza un andamento chiaro e anticipabile è parsa immediatamente inadeguata a un rigoroso discorso educativo. Il complesso gioco tra un elemento vivente, in movimento, che determina continui scompensi dal basso e un rigoroso ordine proveniente da un quadro teorico sviluppato dall'alto, sul piano delle idee, è stato schivato dalla riflessione pedagogica, e da tutte le implicazioni teoriche e pratiche che ne sono conseguite. L'assenza di un discorso sistematico sul corpo lo ha reso l'elemento teorico più fragile, preso in esame solo per farne un uso più comodo e adattato alle necessità dei modelli educativi. Il discorso sul corpo che ne è conseguito è stato piuttosto sghembo, privo di una sistematicità, finanche contraddittorio, che si è comunque consolidato intorno ad alcuni tratti caratteristici, di seguito riassunti in forma sintetica.

- *La forma negativa*: tra educazione e corpo si stabilisce, spesso, una forma negativa: elemento da educare, da modellare, da tenere sotto controllo per evitare ogni possibile effetto di disturbo; il discorso educativo sul corpo separa e disgiunge — corpo e mente —, introduce una discontinuità — il corpo prima e dopo l'intervento educativo —, segna delle frontiere e dei limiti.
- *Il controllo e la legge*: compito dell'educazione è sostanzialmente quello di controllare il corpo, di ricondurlo a delle leggi generali; e, altresì, di fornire all'educando gli strumenti per poter controllare il proprio corpo; vuol dire, essenzialmente, ascrivere il corpo a un sistema di leggi e a modelli di comportamento giudicati consoni e appropriati.
- *La logica della censura*: un corpo che esonda dai limiti del controllo e della legge è un corpo che deve essere censurato, soppresso, *reso docile*, utilizzando le parole di Foucault (1993), da una forma di potere che su di esso viene esercitata assumendo tre connotazioni: restringere il campo di ciò che è permesso (in classe si sta seduti, al banco, non ci si muove troppo), impedire che il corpo diventi troppo manifesto (a scuola ci si veste in modo adeguato, non si manifestano effusioni), negarne l'esistenza (la

- supremazia della mente che tutto governa); la logica della censura rispetto al corpo si enuncia in un discorso educativo che si esprime con un'ingiunzione d'inesistenza, d'invito alla non-manifestazione e di inespressività.
- *Il principio di non contraddizione*: il corpo, nella sua presenza nella relazione educativa, deve essere disposto in maniera non contraddicente l'ordine prestabilito; deve potersi inserire all'interno dello schema educativo previsto, in maniera coerente.
 - *La logica della demarcazione*: tra il corpo abile e quello non abile, tra il normotipo e il disabile, tra il corpo che non necessita di una didattica adattata e il corpo che invece richiede un discorso educativo specifico, da cui si sviluppano poi delle prassi mirate; il corpo esprime delle categorie — abile/disabile, maschio/femmina, autoctono/straniero, ecc. — che, etichettano l'educando, lo incapsulano entro confini demarcati.

Cinque connotazioni che caratterizzano il discorso educativo sul corpo e che ne definiscono la forma generale della sua accettabilità all'interno del discorso stesso. I grandi modelli pedagogici sono sorti sullo sfondo di un esercizio di potere sul corpo teso a modellarlo, adattarlo, controllarlo, demarcarlo, censurarlo. L'agire educativo, in questa logica, passa per lo più attraverso un addomesticamento dei corpi, che devono essere controllati e disciplinati a sostegno della prassi educativa. L'educazione tende a produrre dei corpi attivamente assoggettati, funzionali alle prassi. Il corpo risponde a una forma di concettualizzazione che corrisponde, a sua volta, a una conoscenza riferita a una rappresentazione particolare — ad esempio, il corpo docile — che richiama un sistema di segni e di atteggiamenti che danno senso al corpo nella misura in cui corrisponde a un modello ideale, a un punto di riferimento. Nel corpo di riferimento si integrano le prassi, le quali sono correlate a degli obiettivi e a delle modalità di azione realizzate secondo uno schema educativo di riferimento.

Applicando lo schema di ragionamento proposto da Arnaud (1981) in cui si distingue tra un *corpo istruito* e un corpo educato, è la prima prospettiva che si fa preponderante. L'istruzione si articola entro un insieme di condotte che vengono impartite e pretese, sostenute con insistenza. Si viene a sviluppare un complesso sistema di nozioni relative alla disciplina del corpo a cui si affiancano indicazioni specifiche rispetto alle forme e alle condotte tollerate. L'educatore pretende di disporre del corpo dell'educando,

dei suoi comportamenti, delle sue reazioni; cerca di alterarne la sensibilità, di eccitare/assopire il sistema nervoso, di intervenire sulle sue funzioni così da avere una presa su di esso. Si tratta di una prospettiva limitante, che non riconosce il valore e la funzione di perno di strutturazione dei processi di maturazione, apprendimento, socializzazione e di trasmissione culturale.

Ragionare sul corpo

Per uscire da questo discorso limitante occorre allargare i punti di vista facendo emergere nei discorsi educativi quattro possibili costrutti: l'organismo; la personalità; la cultura; la società. Elementi che ampliano i ragionamenti sul corpo portandolo a un livello superiore di complessità e quindi di portata educativa. Il corpo come organismo restituisce una somma di differenti parti che rispondono a complessi meccanismi di funzionamento e a delle leggi bio-fisiologiche. L'organismo ha una sua materialità, occupa uno spazio ben preciso, esprime delle dimensioni oggettive — il peso, l'altezza, ecc. —, ha una sua chiara anatomia. Su di esso si può intervenire con la cura e la prevenzione ma anche con l'istruzione. Un organismo istruito esprime una macchina umana in grado di eseguire movimenti, comportamenti e azioni che rientrano entro modelli prestabiliti. L'intervento educativo sul corpo agisce nei processi di formazione della personalità, orientandone gli usi e i costumi e fornendo gli stimoli essenziali per la formazione del sé. Le modalità comportamentali — gli interessi, le passioni, ecc. — e la coscienza del sé si sviluppano in relazione al corpo e attraverso di esso. Le potenzialità di azione nel mondo possono essere accolte nella misura in cui si dispone di un corpo educato a comprenderle e a esperirle.

Sul corpo è, poi, incisa la cultura di appartenenza, i cui tratti caratteristici vengono trasmessi attraverso la via educativa. Avere un corpo vuol dire, in primis, appartenere a una determinata cultura e a una data società. Gli elementi sociali e culturali plasmano la carne, ne orientano i comportamenti e ne modellano i tratti dando un *volto* socialmente e culturalmente orientato. L'accadere educativo, in quanto forma sociale e culturale mette in atto delle relazioni, dei contenuti e delle esperienze che si concretano agendo sul corpo e tramite il corpo.

Educare vuol dire, dunque, interagire con ognuno dei quattro costrutti che contraddistinguono il corpo, tenendoli in stretto contatto tra loro, entro un intervento educativo che riconosca e agisca sulla totalità dell'individuo-corpo. Per certi versi, i quattro costrutti sono riferibili alle quattro dimensioni che emergono da una riflessione generale sul corpo: la dimensione sociale e simbolica — riferita ai costrutti di personalità e cultura —, la dimensione organica — riferita al costrutto dell'organismo —, la dimensione psichica — riferita al costrutto della personalità — e la dimensione sensoriale.¹ Quest'ultima dimensione sembra essere meno facilmente collocabile, ma è trasversale a tutti e quattro i costrutti. L'esistenza è possibile, ci ricorda Husserl (2017), proprio attraverso i sensi, che permettono all'individuo di percepire e di agire il mondo. Con l'esperienza percettiva si estrinseca il processo di incorporazione, si svela il percepibile e si dà avvio a un complesso processo di conoscenza. La percezione è possibile grazie alla dimensione organica e al corpo come organismo, attraverso il quale sono attivati i sensi — l'udito, l'olfatto, ecc. Ma è anche influenzata dalla cultura che determina i significati attribuiti alle percezioni e dalla società che orienta gli interessi delle percezioni (ciò che è appropriato osservare, quale significato dare ai profumi, ecc.). Infine, dalle complesse interazioni individuo-mondo, possibili attraverso i sensi, emerge la personalità dell'individuo.

Il disinteresse sul corpo — intenzionale o meno — porta con sé un limite educativo impossibile da controbilanciare. Rimuovere dalla dimensione educativa e pedagogica l'esistenza individuale e sociale sotto forma di corpo è un evidente errore concettuale, che ha ricadute determinanti sullo svolgimento reale dei processi educativi. Negare il corpo vuol dire negare i costrutti a esso connessi — organismo, personalità, società e cultura — e vuol dire non riconoscerne le quattro dimensioni esistenziali che lo contraddistinguono. Non può essere reso come una cosa tra le cose — per utilizzare una terminologia cara alla fenomenologia — ma ne deve essere accentuato il carattere esistenziale che proietta l'esperienza umana nello spazio e nel tempo. Il corpo nell'agire educativo, la sua costituzione come oggetto e progetto educativo, dipende dal fatto, ineludibile, che l'uomo è al mondo e si rapporta con la realtà in quanto corpo. Tutto il processo educativo si gioca a livello delle interazioni percettive, intellettive e operatorie attraverso

¹ Per approfondimenti si rimanda a Digennaro (2022).

le quali il corpo entra in rapporto con l'ambiente, attivando tutte le proprie funzioni, i propri costrutti e le proprie dimensioni.

Scopo dell'educazione

Scopo dell'educazione diventa quindi il promuovere sollecitazioni tese ad attivare una progettazione educativa in cui il corpo costituisce una variabile determinante e imprescindibile. Così il corpo in educazione è al tempo stesso oggetto di intervento e progetto educativo, è mezzo attraverso cui attivare la relazione educativa e punto di ricezione attraverso il quale esperire l'agire educativo. L'educazione si modernizza nel momento in cui fa emergere un corpo che sia palpabile e tangibile, completamente presente nell'agire educativo: diviene non solamente un oggetto privilegiato dell'educazione, ma ne costituisce l'ossatura teorico-pratica. Le dinamiche dell'agire educativo iscrivono la loro intellegibilità e la dispiegano attraverso la pelle, la carne, le pieghe organiche.

Il rapporto corpo/mente, sviluppato a tutto vantaggio della seconda, ha determinato l'alienazione del corpo dal discorso educativo, insistendo sul primato della teoria sulla pratica. I modelli educativi dominanti in un contesto molto formale e strutturato come quello della scuola riescono a stabilirsi in modo durevole se sono in grado di proporre una serie di tattiche e strategie di delimitazione che rendono l'operato dell'educatore controllabile. I discorsi sul corpo si articolano intorno a indicazioni comportamentali — ciò che è concesso fare e ciò che invece è meglio evitare —, a suggerimenti sulla cura e la protezione dalle malattie — relativi alla giusta alimentazione, al contrasto all'obesità, ecc. —, a indicazioni su modelli socioculturali di riferimento concernenti l'abbigliamento, il linguaggio, ecc. Il corpo subisce una socializzazione che asseconda le esigenze specifiche del modello di scuola dominante e che in parte lo connota dei tratti caratteristici tutti tipici della cultura e della socialità di riferimento. Per questa ragione, il corpo è sempre stato oggetto di interesse delle pratiche educative messe in opera nella scuola: il fine è quello di dargli una forma e un'istruzione, riconducendolo, generalmente, a delle specifiche norme sociali di riferimento. È un corpo, ci ricorda Bernstein (1996), che si fa vettore di messaggi ideologici e di

rapporti di potere quando agito dall'educatore o, di converso, che viene neutralizzato e reso semplicemente l'esecutore di determinate competenze.

In molta parte dell'educazione, la presenza di un corpo in carne e ossa, capace di pensare ma anche di sentire emozioni, di essere senziente, di muoversi, di essere soggetto a dei continui cambiamenti, a dei processi di crescita, centro nevralgico di processi generativi di nuova conoscenza, punto di incontro tra il sé e l'altro, è stata per lo più tenuta sottotraccia, ridotta a una mera presenza organica. Questa prospettiva, ci dice Turner (1997), ha generato la produzione, regolazione e rappresentazione di corpi entro un contesto di sorveglianza e un regime medico/salutistico. Un corpo in salute, sano, messo sotto controllo, capace di dare la giusta accoglienza alla mente, affinché possa esprimere tutto il suo potenziale. Ma anche un corpo che non mette in discussione, con la sua potenza dirompente, l'autorità di chi governa il processo educativo. Il corpo dell'individuo, per natura e propensione, resiste, è il fulcro del cambiamento e, allo stesso tempo, impedimento all'azione, ripiegamento; il corpo è sempre e comunque una forza rivoluzionaria, che è pronta a sovvertire l'ordine precostituito. Un semplice sbadiglio, inatteso, non forzato, spontaneo, può rappresentare una variazione potente all'ordine costituito e un intralcio di non poco conto nella prassi didattica impostata dal docente.

Inoltre, il corpo è lo scrigno di luoghi impenetrabili, preclusi alla vista dell'educatore. Custode di profondità nascoste ed enigmatiche che si celano dentro la carne, la quale può rappresentare uno schermo invalicabile per le intenzioni dell'educatore. Per Foucault (2006) il corpo è sempre altrove, anche rispetto al mondo nel quale abita. Ma trovarsi altrove dal processo educativo, vuol dire trovarsi fuori dalle prassi che gli danno concretezza. Ecco che emerge il sogno utopico dell'educazione: quello di non avere un corpo, di rivolgersi a un soggetto incorporeo, libero da ogni dimensione tangibile della corporeità, liberato da ogni possibile variabile interveniente non pianificata. Il corpo non deve esprimersi, se non entro schemi ben delineati, non può muoversi, se non nello spazio di tolleranza in cui viene delimitato, non può relazionarsi, se non attraverso le modalità che gli vengono concesse. Gran parte del discorso pedagogico è per lo più impegnato a sviluppare pratiche di raddrizzamento e di rettificazione degli atteggiamenti e delle posture, inteso non solo da un punto di vista anatomico-fisiologico. L'interesse è sul modo in cui il corpo è presente/assente, agente/sopito nell'agire educa-

tivo. Potrebbe essere definita come una pedagogia *sul corpo*, caratterizzata da un discorso pedagogico e da un susseguente agire tutto teso a dare una forma e una postura al corpo a renderlo pedagogicamente accettabile. Una prospettiva simile a quella che Vigarello (2018), nella sua opera *Le corps regressè*, descrive in riferimento all'utilizzo di strumenti — come i corsetti —, di indicazioni precise e di «esercizi pedagogici» sulla postura durante il XVII secolo:

Il discorso su tali pratiche sembra improvvisamente scoprire che è coinvolto nella correzione della postura e in una definizione più precisa dell'eleganza. Molto banalmente, con termini familiari, le parole vengono a definire la posizione del tronco e delle spalle. Prende forma una silhouette che questi testi specializzati lasciavano fino a ora quasi nell'ombra. Senza dubbio è perché, molto più di prima, le posizioni sono ora concepite come elementi di uno spettacolo. La messa in scena non può trascurare le attitudini e le posizioni in settori come le armi e la cavalleria [...]; la civiltà della persona si apprezza, tra le altre cose, attraverso la sua rettitudine corporea (Vigarello, 2018, pp. 50-51).

Si entra in una visione di controllo del corpo, di un'educazione che intende ricondurlo entro canoni e modelli controllabili, secondo un ordine gerarchico, di controllo, che pone la regola sociale al di sopra della natura individuale del corpo. E che vede nel corpo sì una rappresentazione della persona stessa, ma una rappresentazione che deve corrispondere a dei canoni prestabiliti, che deve portare in dote i segni e il blasone della persona. Il corpo è un oggetto che deve essere manipolato, aggiustato e adattato alle circostanze. E che non può contraddire un ordine stabilito. La libera espressività, la postura non conforme, l'assenza di autocontrollo e l'incapacità di sapere gestire la propria corporeità sono percepiti come un ostacolo, un potenziale oggetto di disturbo, e, soprattutto, come un'assenza di civiltà, tanto da dover essere addomesticato e normalizzato.

Questa costruzione sociale precipita nella dimensione educativa, politica e religiosa che ha inteso assoggettare il corpo a una serie di norme di comportamento, a dettami sociali atti a metterlo sotto controllo, a ridurne gli impulsi, a ricondurlo in uno spazio esistenziale inferiore rispetto a quello della mente. Il dualismo greco tra *soma* (corpo) e *spirito* (anima) trova una sua concretezza:

Si ammette comunemente che la nostra natura è composta del corpo e dell'anima; di questi due elementi nessuno potrebbe negare che l'anima sia, per natura, più atta a comandare e di maggior pregio, perché è suo compito deliberare sui problemi privati e pubblici, mentre è compito del corpo eseguire le decisioni dell'anima (Isocrate, 1813, p. 492²).

Tradotto entro categorie educative: è compito del corpo dell'individuo eseguire le decisioni della mente che a sua volta deve essere capace di eseguire i comandi dell'educatore. È questo lo *Zeitgeist*, lo spirito che per lungo tempo è stato possibile rinvenire nelle trame del discorso educativo. Lungamente il corpo in educazione, ma più in generale nella società, è stato screditato per molte ragioni, includendo la sua instabilità, il suo stato di bisogno e i suoi desideri/necessità; ragioni che sono state poi elaborate entro matrici religiose, culturali, politiche e, infine, educative. L'idea platonica di un'opposizione tra corpo e spirito diventa preponderante:

Platone introduce tale opposizione estrema tra la parte fisica della natura umana, in cui dominano i sensi, da una parte e quella intellettuale e spirituale dall'altra [...]. Questa antitesi, buona o cattiva che sia, è il segno più profondo dell'influenza che Platone ha esercitato sulla civiltà occidentale (Long, 2016, p. 83).

In campo educativo l'antitesi si esplicita con un contrasto sviluppato a partire da una serie di opposizioni tra i «desideri» del corpo, le sue «volontà» e la necessità della mente di poter liberare tutto il proprio potenziale. La storia del rapporto tra il corpo e l'educazione è, in una certa misura, la descrizione di una serie di tentativi di ricondurre la corporeità e le sue forme espressive dentro le esigenze del processo educativo.

A lungo l'educazione ha visto posizionare il corpo al di fuori dei propri discorsi, in disparte rispetto ai grandi temi d'interesse della pedagogia. Un'impostazione gemmata da una parte della cultura occidentale in cui l'esperienza sensoriale e corporea è scissa da ciò che viene chiamato pensiero, ragionamento. Un corpo tomba (*séma*) dell'anima, di tutto ciò che è intelligibile, separato del

² Opere d'Isocrate, recate dal greco nell'italiano idioma, con annotazioni illustrate, e dedicate alla maestà di Napoleone il grande, imperatore de'francesi, re d'Italia, protettore della confederazione renana, ec.ec. da G.M. La Banti, ... volume primo -secondo, Volumi 1-2, pubblicato da Biblioteca Universitaria di Torino, anno 1813.

mondo sensoriale ha rappresentato un caposaldo della cultura occidentale e di tutta la riflessione filosofica sul corpo che ne è scaturita. Il corpo deve essere controllato, disciplinato, allenato per servire la mente, la quale deve poter avere il primato sull'esistenza umana, finanche nella relazione educativa. Compito dell'educatore è quello di separare quanto più possibile corpo e mente, per permettere a quest'ultima di potersi sviluppare completamente. Il corpo è tenuto ai margini perché ritenuto ostacolo allo sviluppo dei livelli superiori della mente. Perfino quando viene curato e istruito lo si fa in ragione di una sua maggiore funzionalità per lo sviluppo dei processi mentali. Il corpo in relazione allo spazio, al tempo, agli altri deve poter essere razionalizzato, incanalato verso precisi scopi; dunque, la necessità di introdurre norme repressive e/o morali, codici di condotta, limiti di comportamento precisi, il cui fine è quello di istruire il corpo, renderlo docile e funzionale.

L'esempio della scuola fa emergere questa forma di educazione in tutta la sua portata. Il corpo dello studente è irregimentato dentro un sistema di codici di comportamento e di regole, assuefatto al processo educativo, reso *docile* per utilizzare una terminologia tipica del lessico di Foucault (1993). Si tratta di un corpo disciplinato, soggetto a un controllo minuzioso, ricondotto all'interno di un sistema di regole che lo rendono utile. Il corpo entra in un ingranaggio di potere che lo disarticola e lo ricompone a seconda delle necessità, affinché operi secondo uno schema di efficacia e di efficienza. Si attua una somma di processi che si intersecano, si ripetono, entrano in convergenza e che portano a una fitta trama di sistemi di disciplinamento tra loro connessi. Il parallelismo tra i sistemi di disciplinamento e punitivi che rappresenta Foucault e la logica che pervade in misura ampia l'impostazione dello spazio e del tempo scolastico, anche se forte e per certi versi provocatorio, sembra avere un suo fondamento. Perché nella scuola un corpo disciplinato, che obbedisce a precisi schemi di comportamento, rende la messa in opera delle tecniche pedagogiche e delle prassi didattiche più controllabile e, apparentemente, più efficace.

Due domande: che cos'è un corpo? Cosa può un corpo?

Ma questa prospettiva è autolimitante oltre che controproducente dal punto di vista educativo. Gli individui possiedono delle capacità cognitive,

affettive, sociali e cinestetiche che sono incapsulate nel corpo e che possono essere espresse solo attraverso di esso. Da qui la necessità di andare oltre una pedagogia che controlla il corpo, che viene fatta *sul corpo*. Occorre riportare il corpo al centro dell'intervento educativo, nel fulcro della relazione educativa.

Per farlo, è possibile partire da due domande: che cos'è un corpo? Cosa può un corpo? Si tratta di due questioni apparentemente banali ma che in realtà rimandano alla difficoltà di circoscrivere il concetto stesso di corpo e alla complessità di un agire educativo che intenda basarsi su di esso. Interrogarsi sulla natura del corpo, chiedersi che cos'è, dispiega immediatamente la vastità che lo contraddistingue dal punto di vista educativo. Il corpo è organismo, è personalità, è cultura, ecc. è centro esistenziale dell'individuo e il cardine dell'agire educativo. Ma si tratta di un elemento che ha una sua storicità e una sua unicità, oltre che una sua provenienza e una sua storia, esito di una complessa trama di circostanze e avvenimenti che lo hanno plasmato, dandogli una forma:

siamo un frammento di questo mondo, certo, ma un frammento a cui abbiamo dovuto cambiare forma. Siamo una manciata di atomi e di corpi che esistevano già, e ai quali abbiamo voluto, potuto e dovuto imporre una nuova direzione, un nuovo destino, una nuova forma di vita [...] Ci siamo appropriati dei corpi e delle vite dei nostri genitori e ne abbiamo modificato il corso: il loro DNA, il loro io, il loro sorriso, la loro voce, il loro accento si ritrovano dirottati e come drogati nel nostro corpo (Coccia, 2022, p. 41).

L'unicità che lo contraddistingue deve poter essere interrogata e compresa. I fatti che lo riguardano, la sua storia, la sua origine, le affermazioni di valore, perfino gli ideali dei quali è intriso, ci segnala Foucault (1971), provengono tutti dai meccanismi fisiopatologici, dalle energie e dalle fragilità del corpo; ma anche e soprattutto dalla storia che ha determinato una forma corporea unica e irripetibile:

[...] la vita che immaginiamo come la cosa più intima e incomunicabile in noi in realtà non proviene da noi, non ha niente di esclusivo o di personale: ci è stata trasmessa da altri, ha animato altri corpi, altri frammenti di materia diversa da quella che ci ospita. Per nove mesi abbiamo sperimentato fisicamente, materialmente, l'inappropriabilità e l'inattribuibilità della vita che ci anima e scorre in noi. Siamo stati lo stesso corpo, gli stessi umori, gli stessi atomi di nostra madre. Siamo questa vita che condivide il corpo di un altro, che la prolunga e la porta altrove (Coccia, 2022, p. 9)

Lo scopo principale della domanda *che cos'è un corpo?* è quello di entrare in contatto con la storia e l'esperienza del corpo con cui si instaura una relazione educativa, per comprenderne l'unicità e per sviluppare un agire educativo che sia fortemente orientato a tale unicità. Con la stessa domanda è possibile, inoltre, dispiegare le relazioni tra i suoi costrutti e le sue dimensioni, dando origine a nuove domande stimolo: *che cos'è un corpo come organismo? Che cos'è un corpo come personalità?* Ecc. E le risposte a queste domande permettono di avere un orientamento rispetto all'agire educativo. Come organismo il corpo può essere allenato o curato, reso sano e mantenuto in forma. Riportato nella sua dimensione sociale, può essere dotato di un *habitus*, educato agli usi e ai costumi di riferimento. Può essere inserito all'interno di un processo di inculturazione e così via: in queste pochissime battute emerge tutta la differenza dal punto di vista educativo delle diverse risposte alle domande e delle possibili descrizioni di corpo che possono essere fornite. Se la prima domanda dispiega la natura del corpo, gli fornisce dei connotati e permette di situare il punto di vista dell'agire educativo, la seconda domanda, invece, delinea i possibili orizzonti dell'intervento. La risposta alla domanda *cosa può un corpo?* sposta l'attenzione su ciò che quel corpo precedentemente descritto è capace di esprimere, quali orizzonti di azione è in grado di esperire, verso quali fini s'intende orientare l'azione educativa. Il corpo organismo che potenzialità ha? Quanto può essere allenato? In che cosa deve poter essere allenato? Verso quali aspetti deve potersi rivolgere la cura? Quale storia racconta il corpo-personalità, a quali stati d'animo rimanda, su quali competenze psico-sociali si vuole intervenire? Quale storia si cela dietro il corpo-cultura? Quali valori e quali attributi lo connotano? Di quali orientamenti ha bisogno per poter essere socializzato? Esempi di domande che arricchiscono la riflessione sulla domanda stimolo originaria e che permettono di comprendere e approfondire gli orizzonti di sviluppo e le potenzialità del corpo. Con questo tipo di domanda si aprono gli scenari possibili dell'agire educativo; si ipotizzano le potenzialità del corpo e si vagliano le possibili direzioni dell'agire. Se la prima domanda segna il punto di partenza, la conoscenza di base essenziale su cui puntellare l'agire educativo, questa seconda fornisce l'orientamento e permette all'educatore di poter sviluppare le anticipazioni del proprio agire. Due corpi, dal punto di vista anatomico e biomeccanico possono avere la stessa descrizione. Ma se li interroghiamo dal punto di vista delle loro potenzialità, di ciò che,

in potenza, possono esprimere, emergono delle possibili differenze e delle caratterizzazioni, che aiutano a comprendere quale possa essere l'intervento educativo necessario. Perché i corpi di due preadolescenti coetanei, pur trovandosi allo stesso grado di sviluppo del punto di vista anagrafico, e pur essendo entrambi soggetti alle leggi dell'accrescimento e della maturazione tutte tipiche dell'essere umano, ci raccontano, tuttavia, una storia unica e irripetibile, non riconducibile a un unico *corpus commune*, ma rappresentativa di due corpi che hanno attraversato una storia diversa. E quindi, pur ricondotti all'interno dello stesso agire educativo, devono poter ricevere stimoli specifici, atti a sviluppare le loro potenzialità. Nella singolarità del corpo, dunque, si trovano le tracce dell'accadere educativo e della sua effettualità.

Utilizzando lo stesso schema di ragionamento, si possono estendere queste stesse domande al gruppo classe, e più in generale ai gruppi di lavoro educativo. Quali sono i corpi che compongono un gruppo classe? Quale storia hanno attraversato e quale vissuto ci raccontano? Quali sono le loro caratteristiche? Che personalità hanno? Quali potenziali sono in grado di esprimere? Che cosa li accomuna e, soprattutto, che cosa li contraddistingue? Conoscere i corpi, per conoscere le esistenze a cui essi rimandano. Entrare in contatto con il perno della relazione educativa per conoscere, analizzare, spiegare e, infine, determinare un insieme di procedure e di tecniche — l'agire educativo — che solo considerate nella loro interpenetrazione con i corpi in gioco, determineranno ciò che avviene realmente nella relazione educativa, al di là delle reali intenzioni e della stessa consapevolezza dell'educatore.

Condizione situazionale

Non porsi le giuste domande sul corpo — o non porsele affatto — rende cieco l'educatore rispetto all'agire educativo, ma non impedisce in alcun modo al corpo di essere presente come struttura stessa dei processi educativi. Una struttura che è socialmente e materialmente determinata, che si radica nella matrice esistenziale dell'esperienza umana. La si può continuamente destrutturare o ristrutturare, la si può trasformare e adattare, ma l'agire educativo non può essere privato di questa struttura. Si tratta di una condizione situazionale: c'è un qualcosa, che si chiama corpo, che può

essere descritto da diversi punti di vista, che ha dei suoi costrutti, che ha delle sue dimensioni, che risponde a degli schemi di funzionamento e a delle leggi e che rappresenta il sostrato su cui si fonda l'agire educativo. L'accadere educativo, l'accadere stesso della relazione educativa è determinato dal corpo in quanto condizione situazionale che deve essere conosciuta e compresa. Nella progettazione educativa occorre fare i conti con il corpo e con le sue potenzialità e con l'influenza che si viene a determinare sulle procedure e sulle metodologie, ma anche sull'apprendimento sociale e culturale. All'accezione angusta e retorica di un'educazione del corpo occorre sostituire quella di una combinazione strutturale, di un sistema funzionale e di una totalità dialettica di procedure formative coerentemente organizzate, che formano una scienza dell'educazione del corpo. Da questo punto di vista sembra che la competenza pedagogica sia anzitutto una competenza atta a elaborare e sviluppare un agire educativo capace, quanto più possibile, di discriminare, comprendere e controllare la presenza del corpo nell'accadere educativo.

L'esperienza educativa è un'esperienza unica e irripetibile per ogni individuo, e questa esperienza è strettamente correlata alle qualità soggettive che essa produce. In questa dimensione esperienziale e personale, il corpo assume un ruolo fondamentale in quanto da esso deriva la soggettività dell'individuo e ciò che viene percepito come personale nella propria esperienza educativa. Attraverso la presenza del corpo — che situa l'individuo, completamente, nella condizione educativa — l'agire educativo acquista quattro qualità fondamentali: diventa ineffabile e quindi relativo solamente al soggetto che lo percepisce, il quale può comunicare agli altri solo attraverso un forte grado di approssimazione ciò che sta percependo; diviene intrinseco, come un elemento semplice, che non può essere ricondotto a null'altro ma che appartiene solo ed esclusivamente all'individuo che è immerso in quella situazione educativa; diviene privato, poiché unico e relativo solo ed esclusivamente a chi lo esperisce, ed è pertanto non paragonabile con quelli esperiti da altri soggetti; è apprensibile direttamente nella coscienza, ovvero è un'esperienza immediata che non può essere ricondotta a nessun'altra circostanza. Quattro attributi, quattro connotazioni essenziali che caratterizzano e descrivono la qualità di un intervento educativo.