

La dimensione corporea tra processi educativi e sfondi culturali¹

Francesca De Vitis¹, Marcello Tempesta²

¹Università Telematica Pegaso

²Università del Salento

Abstract: The modern exaltation of the body permeates public communication and the collective imagination, leaving, however, numerous open questions regarding the fragility with which the corporeal dimension is experienced, especially among young people. The essay analyses the meaning of corporeity within the human experience and retraces some passages of our cultural history relating to its conceptualisation, showing how in a holistic approach education to corporeity represents the education of the whole person, centred on the knowledge, acceptance, recognition and valorisation of the body. This is a topic that concerns the school world from many points of view and requires a new awareness on the part of teachers.

Keywords: Body, Person, Dualism, Health, School education.

Riassunto: La moderna esaltazione del corpo attraversa la comunicazione pubblica e l'immaginario collettivo, lasciando tuttavia numerose domande aperte rispetto alle fragilità con le quali la dimensione corporea viene vissuta, soprattutto a livello giovanile. Il saggio analizza il senso della corporeità all'interno dell'esperienza umana e ripercorre alcuni passaggi della nostra vicenda culturale relativi alla sua concettualizzazione, mostrando come in un approccio olistico l'educazione alla corporeità rappresenta l'educazione della persona in tutto il suo essere, centrata sulla conoscenza, l'accettazione, il riconoscimento e la valorizzazione del corpo. Si tratta di un tema che riguarda il mondo della scuola da numerosi punti di vista e che necessita di una nuova consapevolezza da parte degli insegnanti.

Parole chiave: Corpo, Persona, Dualismo, Salute, Educazione scolastica.

1. Esperienza scolastica e corporeità: la posta in gioco

La persona umana si presenta come una realtà complessa, all'interno della quale è possibile individuare diverse componenti, le quali risultano, tuttavia, inscindibilmente connesse. Il corpo, attraverso il quale facciamo esperienza della realtà che ci circonda e con il quale ci poniamo in essa esprimendo noi stessi, comunicando con l'altro e intessendo rapporti, è parte significativa e imprescindibile della persona. La domanda sulla educabilità della dimensione corporea sottintende, quindi, una domanda più generale sull'uomo, sui suoi atti e sulla sua esperienza.

¹ Il presente articolo è frutto di un lavoro congiunto e sinergico degli autori. Al solo fine della riconoscibilità dei contributi personali, laddove richiesto, si chiarisce che sono da attribuire a Francesca De Vitis i paragrafi 1 e 3, a Marcello Tempesta il paragrafo 2.

Solo un approccio olistico tiene conto di tutte le dimensioni della persona: l'educazione alla corporeità rappresenta l'educazione della persona in tutto il suo essere, centrata sulla conoscenza, l'accettazione, il riconoscimento e la valorizzazione del corpo.

Così intesa, la corporeità è una dimensione che riguarda tutte le discipline scolastiche. L'attenzione al corpo, dunque, non è degli specialisti, ma di tutti gli insegnanti, anche se la disciplina "Scienze motorie e sportive" (nelle sue cangianti formulazioni) ha come oggetto proprio i saperi del corpo, le diverse sfaccettature delle abilità e delle tecniche motorie, sportive, espressive e relative alla salute (Bertagna, 2004).

Questi saperi del corpo sono, per la loro peculiarità, finalizzati alla maggiore consapevolezza della persona, non relativi solo al corpo ed alle sue abilità. A questo livello si gioca la partita del confronto tra concezioni molto diverse: da una parte, l'attività motoria come coscienza e controllo del proprio corpo in tutte le sue dimensioni, l'educazione alla pratica sportiva, il movimento come armonia, la raffinatezza del gesto fino all'espressione corporea nella quale la persona "intera" interpreta con il proprio corpo un brano musicale, una rappresentazione teatrale o mimica; dall'altra, un'attività motoria finalizzata ad ottenere un'immagine stereotipata di bellezza e di prestanza fisica, per il raggiungimento della quale si dedicano ore ed ore alla "definizione" di una muscolatura che sia corrispondente a quanto la società richiede in termini di "apparenza".

L'educazione motoria acquista, in questo contesto, una grande rilevanza per gli allievi e per lo sviluppo equilibrato del sé nella sua dimensione corporea. La motricità è, infatti, una capacità innata nell'individuo, così come la capacità di relazionarsi con gli altri e di provare emozioni e sentimenti. Attraverso l'apprendimento degli schemi motori di base (correre, saltare, lanciare, afferrare, arrampicarsi, rotolare) e la strutturazione di un proprio schema corporeo il bambino acquisisce la consapevolezza dello spazio in cui si muove. L'apprendimento delle abilità motorie dipende anche dalla qualità delle esperienze motorie che il bambino ha fatto in precedenza: maggiore sarà il numero e la varietà delle esperienze fatte, maggiore sarà la capacità di acquisire abilità motorie e sportive nei periodi successivi. Ragazzi e ragazze dovranno essere, nel tempo, guidati alla scoperta della propria fisicità con lo studio dell'anatomia e della fisiologia del corpo umano, per acquisire la consapevolezza e la percezione di sé, e poter quindi giudicare con spirito critico il canone estetico (e il percorso per il raggiungimento dello stesso con l'esercizio fisico) che gli viene proposto (Confalonieri, Gatti, 2008).

La conoscenza di sé porta ad una migliore percezione della propria motricità, alla comprensione dei segnali che il nostro corpo sviluppa nel rapporto comunicativo con l'altro, perfezionando il proprio sistema di comunicazione grazie all'uso di tutti i linguaggi (verbale, scritto, grafico), con particolare riferimento al linguaggio del corpo, composto da gesti, azioni e segnali non verbali. Sarà altrettanto auspicabile che gli allievi siano guidati alla scoperta del proprio modello di comportamento corporeo, per non omologarsi con il gruppo dei pari, ma sviluppare una loro autonomia ed un loro progetto di vita.

Anche il mondo della pratica sportiva è caratterizzato da valori che possono incidere sulla costruzione della personalità dei ragazzi: la proposta dell'avvicinamento alla pratica sportiva aiuta i giovani a conoscere e giudicare tali valori. L'accettazione ed il rispetto delle regole, parte integrante del gioco codificato come di tutti gli sport, diventa occasione per confrontarsi con sé stessi e con gli altri, mettersi in gioco con le proprie qualità e soprattutto con i propri limiti. Nel gioco sportivo la gestione della vittoria e della sconfitta risultano fondamentali per acquisire un rapporto sano e leale con gli altri, siano essi i compagni di squadra o gli avversari, affrontando e superando tutte le dinamiche complesse che tali eventi scatenano nei bambini e nei ragazzi.

Non mancano nella realtà dello sport valori negativi, sui quali sarà opportuno condividere con gli alunni un giudizio per frenare gli eccessi che emergono nella ricerca del successo a tutti i costi, nell'esasperazione della competizione, nelle aspettative degli adulti rispetto alla prestazione dei più giovani: eccessi che portano alle degenerazioni della violenza, del doping, del bullismo, del tifo come espressione di intolleranza nei confronti del diverso.

Può essere utile, a questo proposito, complessificare il nostro approccio per cogliere la sfida culturale implicata dal tentativo di educare alla corporeità nel nostro contesto storico: l'odierna esaltazione del corpo convive, infatti, con una molteplicità di vissuti problematici che i contesti sociali, soprattutto a livello giovanile, ci propongono. Su di essi vale la pena soffermarci brevemente, per tornare poi sulle dinamiche educative.

2. Ambivalenze del corpo e modelli culturali

Viviamo nell'epoca del corpo: esaltato, esibito, desiderato, pervade i flussi comunicativi e l'immaginario. È sufficiente navigare in internet per osservare come le persone siano bombardate da messaggi che hanno il corpo come tema e come codice linguistico. In una sorta di estremizzazione gnostica di segno rovesciato, il nostro tempo dedica attenzioni e cure

crescenti al corpo, oggetto di una religione postmoderna che ha nella bellezza e nella magrezza i suoi idoli al femminile, nei muscoli e nei pettorali quelli al maschile. Per dirla con le parole di H. Juvin: “Il riconoscimento del primato del corpo pone muscoli, ossa, sesso e pelle sul piedistallo dove una volta regnavano l’anima, lo spirito e l’intelligenza” (Juvin, 2006, p. 22). A suo giudizio la novità assoluta di questo inizio secolo è proprio il corpo: una durata di vita straordinaria, mai prima sperimentata, una cura e un’attenzione spasmodica per la sua bellezza, per la salute, la forma, la felicità. La medicina l’ha liberato dalla sofferenza; il benessere economico e la pace (finora) duratura hanno raddoppiato in cento anni la sua speranza di vita media; la nuova morale della bellezza e della seduzione gli promettono una giovinezza eterna e invulnerabile; la rivoluzione della moda e delle abitudini non solo l’autorizzano a cercare il piacere a ogni costo, ma lo spingono a farne un dovere.

Ma, in realtà, cos’è davvero il corpo? Cosa significa avere un corpo, prendersene cura? Scavando più in profondità, sembra riproporsi anche a riguardo della corporeità la paradossale condizione di incertezza antropologica nella quale siamo immersi, già rilevata da M. Heidegger: “Nessuna epoca è riuscita, come la nostra, a presentare il suo sapere intorno all’uomo in modo così efficace e affascinante, né a comunicarlo in modo tanto rapido e facile. È anche vero, però, che nessuna epoca ha saputo meno della nostra cosa sia l’uomo. Mai l’uomo ha assunto un aspetto così problematico come ai nostri giorni” (Heidegger, 1985, p. 181).

Circa cento anni fa la contestazione della primazia dell’uomo “spirituale” e “razionale” e dell’ideale educativo autoritario che ad esso si vedeva collegato ha iniziato a svilupparsi proprio in nome del corpo e della sua liberazione: Nietzsche, in *Così parlò Zarathustra*, lanciava il suo appello contro i “dispregiatori del corpo” in nome della fedeltà alla terra e alla vita; Freud stigmatizzava sensi di colpa, odio di sé e nevrosi generati dalla morale repressiva, fornendo le basi per un progetto educativo antiautoritario fondato sull’espressione dell’inconscio e sulla spontaneità del corpo. La rivincita sembra essersi compiuta e la mentalità diffusa celebra sulle pagine delle riviste patinate il culto del corpo, che si mostra ovunque in tutto il suo invitante splendore. Una scia inquietante accompagna, però, il primato del corpo, ed in particolare i contesti giovanili ce ne restituiscono continuamente l’eco, attraverso storie di quotidiana fragilità: l’insoddisfazione della propria immagine fisica sottesa a tante forme estreme di fitness e culturismo, il sempre più precoce ricorso alla chirurgia estetica come antidoto alla dismorfofobia, il pendolo di comportamenti alimentari che oscillano tra anoressia e bulimia, la

pratica di *piercing* e tatuaggi che infliggono talvolta al corpo dolorose e irreversibili mutilazioni, l'intristimento di una sessualità consumata prima possibile in modo macchinale e sganciata da qualsiasi riferimento al linguaggio dell'affettività e della relazione, la virtualizzazione tecnologica del *cyberbody*.

Sale forte, in particolare dal mondo dell'educazione, la domanda di ricomprendere il senso del corporeo ed il suo nesso con il significato complessivo dell'*humanum*: proviamo a rivolgerci brevemente alla nostra storia culturale, per tornare poi ad interrogare la nostra esperienza ed indicare alcune piste di lavoro educativo.

Ripercorrere la storia del pensiero sotto il profilo della corporeità è ripercorrere la storia di un conflitto profondo e di un dualismo periodicamente risorgente, che denota la difficoltà a tenere insieme dimensioni (sensibile e intelligibile, vita del corpo e vita dello spirito) che nell'umano sono compresenti e intrecciate: pensiamo a Cartesio per l'età moderna e a Platone per il mondo antico. Parlare di Platone è "rinviare alle oscure sorgenti dell'orfismo, che con i suoi miti, almeno a partire dal VI sec. a. C., appare decisivo per l'intero destino dell'Occidente. Uno dei cardini della mitografia orfica sta infatti nel considerare il corpo dell'uomo come una maledizione o una prigione dell'anima" (Melchiorre, 2009, pp. 87-88). Si profila, così, quel paradosso che Platone riprenderà puntualmente: essere nella vita corporea è morte e dunque solo la morte del corpo apre alla vita: "Non mi meraviglierei se Euripide affermasse il vero là dove dice: 'Chi può sapere se il vivere non sia morire e morire non sia il vivere?'. E forse noi siamo realmente dei morti. Infatti ho già sentito dire, anche da uomini sapienti, che ora noi siamo morti e che il corpo (*soma*) è per noi una tomba (*sema*)" (Platone, 492 e).

Aristotele ci prospetta un'antropologia tutt'altro che dualistica: l'anima non ha nel corpo la propria antitesi, ma ne costituisce piuttosto l'intima sostanza, la forma o l'atto primo (*entelechia e prote*). Se tuttavia passiamo a considerare l'etica aristotelica, avvertiamo che l'ombra del dualismo rimane ancora determinante nella rigida gerarchia di virtù dianoetiche e virtù etiche. L'altro lato della tradizione greca, quello che rinvia al naturalismo atomistico, trova anch'esso profonde difficoltà a fondare il rapporto corpo-spirito in mancanza di un ricomprensivo supporto ontologico che permetta di pensare unità e distinzione: per l'epicureismo e per lo stoicismo la struttura dell'essere è solo corporea.

Se dal pensiero greco ci volgiamo a quello germogliato dalla tradizione giudaico-cristiana, incontriamo un singolare e diverso intreccio teoretico: "Le sorgenti della letteratura biblica

riposano su presupposti ontologici profondamente diversi da quelli greci, tali insomma da permettere una più sicura composizione della diade spirito-corpo. La coscienza dell'uomo biblico ignora, infatti, un vero e proprio dualismo fra intelligibile e sensibile, fra spirituale e corporeo" (Melchiorre, 2009, pp. 93-94). Dio, creando l'uomo, alita nelle sue narici e lo fa vivente, innervando tutto il suo essere di spiritualità e autocoscienza. L'unicità del principio creatore fa sì che tutto ciò che esiste derivi da Dio e partecipi della sua bontà. L'incarnazione dona inoltre al corpo una dignità inaudita e definitiva, facendo della carne il luogo della presenza del divino nel tempo. Per questo Agostino, polemizzando con la tradizione neoplatonica proprio a riguardo del corpo, potrà affermare: "Porfirio dice che il corpo si deve fuggire del tutto [...]. La nostra fede, invece, stando all'insegnamento di Dio loda il corpo. Questo nostro corpo ha una sua propria bellezza, per la disposizione delle membra, per la distinzione dei sessi, per la statura eretta e tutte quelle qualità che, se ben considerate destano stupore" (Agostino, 7, 7). In Tommaso d'Aquino l'anima intellettuale, come forma unica del corpo, unifica, vivifica e insieme trascende le diverse dimensioni-facoltà, cosicché una visione dualistica in senso stretto non riuscirebbe a rendere conto della effettiva unità dell'uomo. Le conseguenze etiche di questa unità che la ragione riconosce sono conformi alla positività originaria annunciata dal racconto della creazione: "Con quell'amore con cui amiamo Dio dobbiamo amare anche il nostro corpo" (Tommaso d'Aquino, 25, 5).

Vi è da dire, tuttavia, che gli schemi della tradizione greca resistono alla novità dello spirito cristiano, cosicché nella cultura medievale un consistente residuo di platonismo sopravvive originando una svalutazione del corpo che convive con la sua valorizzazione.

Nel *Discorso sul metodo* di Cartesio la possibilità della conoscenza si fonda sull'evidenza insuperabile della coscienza raggiunta mediante la rimozione del dubbio scettico: ciò avviene, però, operando una profonda divaricazione tra vita intellettuale e vita corporea, tra *res cogitans* e *res extensa*. In questa assoluta dualità di sostanze, la prima è contrassegnata dal principio di autodeterminazione e la seconda da una necessità di tipo meccanicistico: l'uomo è l'unico essere in cui le due sostanze sono connesse, ma la connessione resta problematica e oramai irrimediabilmente compromessa. Nella prospettiva meccanicistica, conforme ad uno sviluppo unilaterale del cartesianesimo, diventerà esemplare nella stagione illuminista *L'homme machine* di J.O. de La Mettrie (1709-1751): Cartesio è esaltato per aver dimostrato che l'uomo è una pura macchina e può essere inteso come pura corporeità alla stregua di un orologio.

Varie forme di idealismo provvederanno invece a spiritualizzare il corporeo e a dissolvere il senso della sua presenza: occorrerà attendere l'epoca contemporanea e la stagione della fenomenologia trascendentale di Husserl, Scheler, Merleau-Ponty, Marcel (pur con significative preparazioni) per avere l'immagine di una sensibilità corporea che non "sta" in sé perché in se stessa già "sporge" sul piano della conoscenza e della vita dello spirito, inteso non come mera alterità ma piuttosto come destinazione e trascendenza già presente nel fenomeno del senso corporeo. Ad una cognizione oggettiva se ne affianca una soggettiva, vissuta (*Erlebnis*) del corpo proprio, per cui "abbiamo" un corpo e "siamo" un corpo. Il corpo come oggetto (*Korper*) e il corpo come proprio (*Leib*) sono due modalità non antitetiche, due modi alternativi di una stessa unità personale.

3. La dimensione corporea in prospettiva pedagogico-didattica

Superando ogni tentazione moralistica ed affidandoci invece ad una interpretazione pedagogica, non possiamo non rilevare nella variegata fenomenologia dei vissuti della corporeità, nella fragilità esistenziale che essi evidenziano soprattutto a livello giovanile, una muta domanda di senso, una profonda nostalgia di significato: il bisogno di conoscersi e di essere riconosciuti nel proprio valore oltre la condanna all'apparenza come nuovo dovere sociale. La domanda sulla corporeità è parte di una più generale domanda antropologica ("chi è l'uomo?") sempre più urgente nell'attuale disorientamento esistenziale, e l'uomo si conosce riflettendo sui suoi atti, sulle sue operazioni, sulla sua esperienza.

Se rifuggiamo l'esaltazione di singoli aspetti dell'esperienza umana, ma prendiamo realisticamente atto di essa in tutta la sua globalità e ricchezza lasciandoci guidare da un "principio d'integralità", possiamo riconoscere l'uomo come unità complessa di tipo psico-fisico, nella quale le diverse dimensioni (fisiologica, intenzionale, affettiva, comunicativa, linguistica, simbolica) si presentano distinte e insieme correlate.

Solo uno sguardo integrale, infatti, rende conto dell'uomo, e tuttavia le sue polarità e le sue differenze, la sua finitezza e il suo condizionamento, se negati, portano ad una sostanziale negazione della realtà e della dignità della persona: "Come è stato notato in opposizione al dualismo cartesiano, soltanto l'apprensione della corporeità e, insieme, della dimensione psichica permette di identificare il singolo uomo. La persona umana non è 'cosa pensante' come per Descartes: essa è sempre soggetto di predicati sia *mentali* sia *fisici*. Essa si manifesta come

un'intima unità di psichico e di fisico, suscettibile, perciò soltanto di un approccio *integrale*" (Campodonico, 2007, p. 27).

È interessante, per i nostri scopi, notare come nel termine latino *salus* (come nell'inglese *health*) convivano i significati di *salute fisica* e di *salvezza* (come compimento pieno di tutto l'uomo). La lingua ci mette sulla strada di una concezione olistica dell'uomo e della sua salute che presenta "una gerarchia di finalità tutte valide in se stesse, ma ordinate in vista del fine ultimo, cioè la crescita piena della persona nel suo aspetto più importante, che è il bisogno di significato e di riconoscimento. In questo contesto il fine 'salute' (inteso in senso ristretto) presenta un'autonomia relativa. Se lo si trascura, normalmente non si è veramente attenti al fine ultimo. Lo stare bene fisicamente, infatti, è condizione auspicabile per compiersi sotto il profilo psichico e spirituale. D'altro lato, se non si prende sul serio il problema del fine ultimo, gli altri fini, tra cui la salute, diventano primari, assolutizzando così dei valori parziali. Perciò l'approccio responsabile al problema del *senso-fine* della vita è pure condizione per un approccio equilibrato (tendenzialmente non ansioso) e quindi più efficace al problema della salute" (Campodonico, 2007, pp. 32-33).

In questa prospettiva, l'educazione alla corporeità non sarà una delle tante "educazioni" che nella loro moltiplicazione rischiano di dissolvere l'educazione stessa. Ognuno di noi è corpo, e con tale corpo ci poniamo nel mondo, ci esprimiamo, comunichiamo, amiamo, pensiamo. Occorre guidare chi cresce a scoprire che attraverso la corporeità si sviluppa il primo senso culturale, che è appunto quello corporeo, strada per gli altri sensi culturali, quali il senso estetico, il senso critico, il senso morale, il senso religioso (Mollo, 1996). La corporeità può diventare, allora, una dimensione trasversale dell'esperienza scolastica, da valorizzare in particolare attraverso l'educazione motoria, l'educazione alla cura di sé, l'educazione affettivo-sessuale (che non va ridotta banalmente a informazione contraccettiva, perché può essere occasione di scoperta piena della differenza sessuale e della capacità umana di incontro con l'altro da sé). Il corpo può essere così compreso ed esperito nella sua funzione conoscitivo-esplorativa (già evidenziata dal Piaget dell'intelligenza senso-motoria e ripresa dal Gardner dell'intelligenza corporeo-cinestesica), comunicativa, relazionale: fattore che permette la stessa identificazione dell'io, la differenziazione dagli altri, la relazione interpersonale, il riconoscimento sociale. Tra gli insegnanti deve, perciò, essere costruita una nuova consapevolezza della profonda relazione tra corporeità, apprendimento e comprensione nell'agire didattico e nell'educazione scolastica

(Piccinno, 2021).

Bibliografia

Agostino. *Sermone 241*.

Bertagna, G. (2004). *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, Franco Angeli, Milano.

Campodonico, A. (2007). *Chi è l'uomo? Un approccio integrale all'antropologia filosofica*, Rubbettino, Soveria Mannelli.

Confalonieri, E., Gatti, E. *La fatica di ritrovarsi in un corpo che cambia*, in Confalonieri, E., Pace, U. (a cura di) (2008). *Sfaccettature identitarie. Come adolescenti e identità dialogano fra loro*, Unicopli, Milano, pp. 25-55.

Juvin, H. (2006). *Il trionfo del corpo*, Egea, Milano.

Heidegger, M. (1985). *Kant e il problema della metafisica*, Laterza, Roma-Bari.

Melchiorre, V. *Etica dell'incarnazione*, in Biancu, S., Pugliesi G. (a cura di) (2009), *Il corpo*, Cittadella editrice, Assisi, pp. 86-98.

Mollo, G. (1996). *La via del senso*, La Scuola, Brescia.

Piccinno, M. (2021). "Corporeità, apprendimento e comprensione nell'agire didattico", *Nuova Secondaria*, 10, pp. 397-406.

Platone, *Gorgia*.

Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*.