

# NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

5

GENNAIO  
2020

POSTE ITALIANE S.p.A. Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - LOM/BS/02953 - Edizioni Studium - Roma - Expédition en abonnement postal taxe perçue taxa riscossa - ISSN 1828-4582-Anno XXXVII

**POLITICA E MISTICA.  
DOVE PORTA IL DESIDERIO?**

**GIOVANNI GENTILE E L'UMANESIMO  
DEL LAVORO**

**AUTOSTIMA E AUTOEFFICACIA  
NEGLI STUDENTI CON DSA**

**AUTONOMIA DELLE SCUOLE:  
LE RAGIONI DI UNA LUNGA CRISI**

**ESPLORARE LO SPAZIO CELESTE  
CON LA GEOMETRIA**

**Studium** EDITRICE  
**LA SCUOLA**  
edizioni

# NUOVA SECONDIRIA RICERCA

5 gennaio  
2020

## ATTUALITÀ

- EMILIO CONTE pp. 4-24  
*La questione scolastica nelle riviste cattoliche milanesi tra 1918 e 1923*
- NATALIYA STOYANOVA pp. 25-39  
*L'evoluzione della comprensione del parlato spontaneo russo negli studenti italiani: alcuni dati*
- FEDERICA BARONI pp. 40-50  
*L'assistente alla comunicazione per l'alunno con disabilità uditiva: approcci e formazione in ottica inclusiva*

## DOSSIER I

### *Emigrazione, scuola e lavoro nel corso del Novecento. Alcuni casi significativi*

A cura di Evelina Scaglia

*Introduzione* di EVELINA SCAGLIA, pp. 52-53

DAVIDE ZOLETTO, *Un'eterogeneità che chiede nuove chiavi di lettura. Come descrivere le differenze emergenti nei contesti educativi?* pp. 54-65

LUISA ZINANT, *Scuola e famiglie immigrate: quale relazione?*, pp. 66-81

ALBERTA BERGOMI, *Programmi di alfabetizzazione e scuole per emigranti nell'Italia dell'età giolittiana. Le scuole per gli emigranti della Società umanitaria di Milano*, pp. 82-93

ALESSANDRA MAZZINI, *I ragazzi di Saverio Strati. Un percorso fra emigrazione e lavoro*, pp. 94-111

## DOSSIER II

### *Scuola e intercultura. dimensioni teoriche, pedagogiche-didattiche-organizzative*

A cura di Giuliana Sandrone

*Introduzione* di GIULIANA SANDRONE, p. 113

ANNA LAZZARINI, *Partire dai luoghi. Educare alla diversità, dentro le culture*, pp. 114-121

ANTONIO BORGOGNI, SIMONE DIGENNARO, *Sulla frontiera del corpo: l'intercultura tra i banchi di scuola*, pp. 122-140

PAOLA GANDOLFI, *Come ripensare la pluralità nelle scuole? Conversazioni e sperimentazioni tra docenti, dirigenti e ricercatori*, pp. 141-162

GIULIANA SANDRONE *Intercultura e scuola: ragioni pedagogiche per un percorso formativo di terzo livello*, pp. 163-171

*Project Work* a cura di GIULIANA SANDRONE, pp. 172-187

# DOSSIER NSRICERCA

## **Scuola e intercultura. Dimensioni teoriche, pedagogiche-didattiche-organizzative**

*A cura di Giuliana Sandrone*

Con i contributi di:

*Antonio Borgogni, Simone Digennaro, Paola Gandolfi,*

*Anna Lazzarini, Giuliana Sandrone*

## Introduzione

Giuliana Sandrone

La scuola, prima ancora che luogo in cui si realizzano processi educativi attraverso l'istruzione, è luogo di relazione tra le persone che la vivono, un microcosmo in cui si incrociano dimensioni individuali e sociali plurime la cui complessità può essere problema ma anche diventare ricchezza e risorsa. Proprio per l'intersecarsi di quest'ampia gamma di variabili fenomenologiche tra cui spicca la diversità *nelle* e *fra* le culture che la animano, la scuola rappresenta un vero e proprio *laboratorio continuo* in cui è possibile realizzare e scoprire pratiche, a volte inedite, di convivenza civile ed interculturale che ben testimoniano la complessità che porta con sé il voler rendere la scuola vero e proprio *bricolage*<sup>1</sup> educativo. Per questo, osservare e riflettere su quanto avviene nella scuola e nelle sue pratiche più innovative, avendo condiviso alcuni criteri epistemologici fondamentali, rappresenta uno spazio di ricerca generativo che coniuga linguaggi e comportamenti diversi ed apre a linee d'azione interculturali ampie e plurime. Laddove, poi, si realizzano queste osservazioni e riflessioni mettendo cooperativamente insieme "teorici" e "pratici" dell'educazione, si ottiene come esito un interessante lavoro di ricerca pedagogica rispetto al fenomeno, oggi al centro dell'attenzione culturale, sociale, politica ed economica del nostro paese, rappresentato dalla presenza nella scuola di un importante numero di bambini, preadolescenti e adolescenti stranieri che approdano nel nostro paese ad età diverse, o che qui nascono, provenendo da situazioni, storie, culture e vite molto diverse tra di loro e da quella dei loro coetanei di nazionalità italiana.

Nasce così questo intenzionale insieme di saggi: a partire da un'esperienza di formazione di terzo livello, destinata a dirigenti e docenti in servizio in istituzioni scolastiche con un'alta presenza di allievi stranieri, si snoda un'attività di ricerca in cui la progettazione di percorsi didattici, la narrazione e la riflessione sulla loro realizzazione, lo studio e l'analisi di percorsi teorici plurimi si intrecciano generativamente, dando vita ad un lavoro che vuole essere a disposizione di coloro che la problematica interculturale quotidianamente affrontano e vivono sia nella prassi, tutta tesa ad affrontare quanto meglio possibile ciascuna specifica situazione, sia nel lavoro di riflessione teorica che, a partire da questa stessa prassi, ambisce ad alimentarne altra, argomentandone le ragioni. Si declina così l'intenzione manifesta di continuare ad alimentare lo studio di un processo mai concluso di *agogé* (il "muoversi insieme" fisico ed emotivo che la musica induce nelle persone), di *agogós* (l'essere guida di qualcun altro), di *agéin* (la partecipazione e la conduzione attive in un cammino comune)<sup>2</sup>; un processo educativo, appunto, illuminato dalla *ped-agogia* che lo sostiene e alimenta.

Giuliana Sandrone  
Università di Bergamo

<sup>1</sup> Estendiamo intenzionalmente l'espressione di Lévi-Strauss richiamata nel saggio di Lazzarini nella dimensione che è propria dell'istituzione scolastica di un paese democratico.

<sup>2</sup> G. Bertagna, *Introduzione*, in G. Bertagna (ed.), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

# Sulla frontiera del corpo: l'intercultura tra i banchi di scuola

Antonio Borgogni, Simone Digennaro\*

*La scuola di oggi ci parla di classi sempre più ricche di diversità, di mondi profondamente diversi che si contaminano gli uni con gli altri, che si incontrano e che inducono gli insegnanti a riflettere sulla propria didattica. Il saggio, ponendosi al punto di intersezione tra scuola, cultura, diversità e didattica, si focalizza sul significato del corpo nella scuola. L'argomentazione si inserisce all'interno della grande sfida della diversità, che proprio nella scuola si sta giocando, proponendo riflessioni sulla funzione del corpo nell'incontro con l'altro e come opportunità didattica ricca di suggestioni e di possibilità applicative.*

*The school, today, is full of diversity and profoundly different worlds contaminating each other and stimulating the teachers to reflect on their didactics. The paper is situated at the intersection point among school, culture, diversity and didactics and develops a specific focus on the meaning of the body in the school. The argumentation explores the big challenge of the diversity and proposes reflections on the role of the body in the encounter with the others and as opportunity, fertile of suggestions and applications, for the didactics.*

## Parole chiave

Scuola; corpo; embodiment; alterità; didattica

## Keywords

School; body; embodiment; otherness; didactics

## Introduzione

L'accoglienza delle differenze culturali all'interno di una classe è una delle forme più visibili con cui si pone, nella scuola, l'incontro con l'altro. La prima distinzione che viene percepita – che poi è la barriera didattica su cui immediatamente viene centrata l'attenzione – è il parlato, il modo in cui i pensieri vengono veicolati attraverso una lingua. Avere alunni che non parlano la stessa lingua della maggior parte della classe crea non poche difficoltà, anche solo per la gestione delle attività che l'insegnante è chiamato a svolgere. È una questione che interroga l'insegnante anche sul modo di condurre la propria didattica, che gli appare a rischio di essere penalizzata nella sua portata da un chiaro impedimento all'apprendimento e all'instaurarsi di una relazione educativa proficua. Più in generale, è la diversità con cui si presenta la classe che invita a riflettere sul modo in cui si sviluppa l'intera impostazione del percorso educativo. Ciò che viene insegnato, i contenuti, i metodi, la gestione della relazione educativa, lo stile di insegnamento ecc. sono, di fatto, dei prodotti culturali a cui l'insegnante si rifà nello svolgimento della propria funzione educativa.

\*Antonio Borgogni e Simone Digennaro hanno curato, in egual misura, l'ideazione, lo sviluppo, la stesura e la revisione dell'articolo; entrambi devono pertanto essere considerati come primo-autore. In particolare: Antonio Borgogni ha curato: l'introduzione, i paragrafi 2. *Intercultura, classe e corpo: possibili intrecci*, 3. *Il corpo: da linea di confine a terra di frontiera per la didattica* e le conclusioni; Simone Digennaro ha curato: l'introduzione, i paragrafi 1. *Il corpo, punto zero nella conoscenza del mondo*, 4. *Il corpo come campo di opportunità* e le conclusioni.

Letta in una cornice culturale, la didattica di un insegnante inerisce i tratti, i valori, i principi culturali a cui si rifà e che, nella relazione educativa, vengono poi trasmessi agli educandi, i quali a loro volta li percepiscono attraverso i propri schemi culturali di riferimento. La relazione educativa è a tutti gli effetti una relazione tra culture, tra modi di intendere la realtà. E, in effetti, insegnare non è mai un'azione culturalmente ed eticamente neutra<sup>1</sup> ma è sempre e comunque una forma di intervento sul mondo, di trasmissione di una certa visione del mondo, che può tradursi in un innesco per un possibile cambiamento che coinvolge chi è oggetto di questo intervento. Ogni insegnante, nell'atto della sua funzione, è influenzato da condizionamenti culturali, sociali, storici, che ne condizionano il ruolo e l'espletamento della propria funzione e che si riversano nella relazione con gli educandi.

In questa cornice di senso, l'insegnamento diviene un fatto storicamente situato, ancorato allo spirito del tempo, permeabile ai mutamenti sociali e culturali che avvengono nella società<sup>2</sup>. E in questo momento storico, la questione della diversità, dell'incontro-scontro con l'altro, dell'apertura o chiusura della cultura, è un tema dominante, uno spaccato del sociale da cui la scuola, con tutti coloro i quali la popolano, non è immune. Al contrario, ne viene completamente immersa, direttamente chiamata in causa sia come terreno su cui si evidenzia la questione, sia come possibile strumento attraverso cui dare una soluzione. La questione dell'incontro con l'altro è un tema cruciale, specchio di una realtà che si è complessificata e in cui la diversità, oltre che rappresentare un pezzo della quotidianità di ognuno, è un tema sempre caldo nella dialettica comune, oggetto di molta attenzione da parte dei decisori politici, tanto da *spostare voti* e orientare le agende di molti governi<sup>3</sup>. Le politiche dell'accoglienza (o dei respingimenti) travalicano le sole questioni della gestione dei confini di uno Stato o dei flussi migratori da un Paese ad un altro e come dei canali carsici arrivano ad influenzare la vita comune, la quotidianità delle persone: apertura o chiusura dei confini, può tradursi in un dibattito e in prese di posizione sull'opportunità o meno di aprirsi (o di chiudersi) all'altro, al diverso, con conseguenze che si riverberano nella vita di tutti i giorni, anche per chi, pur essendo in parte diverso, condivide molto del patrimonio sociale e culturale del gruppo dominante. Ragione per cui la scuola non può in alcun modo essere esclusa da una questione dirimente per il futuro stesso della società. In effetti, il dibattito sul tema è piuttosto vivace, sia per le questioni meramente pratiche e organizzative – come organizzare una classe con molti alunni stranieri – sia per questioni più attinenti alla funzione educativa della scuola. Su quest'ultimo punto si scende su di un piano di lavoro e di ragionamento un po' più sfumato, che attiene al modo in cui si gestisce il processo educativo, agli agganci culturali su cui esso viene puntellato. Si va, poi, ad aprire uno spazio di dibattito sul ruolo che l'insegnante dovrebbe avere (o non avere) rispetto ad un tema tanto complesso. La realtà ci parla di classi sempre più ricche di diversità, di mondi profondamenti diversi che si contaminano gli uni con gli altri, che si incontrano: è uno stato di cose ineludibile che richiede attenzione. Giocoforza, si richiede

<sup>1</sup> P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* (1968), tr. it. L. Bimbi, C. Alziati, EGA editori, Torino 2018.

<sup>2</sup> P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA Editori, Torino 2014.

<sup>3</sup> L. Aggestam, C. Hill, *The challenge of multiculturalism in European foreign policy*, «International affair», 84:1 (2008), pp. 97-114; A. Sen, *Identity & violence. The illusion of destiny*, Penguin: London 2006.

all'insegnante che ne viene coinvolto di rivedere la propria didattica, di riorganizzarla intorno a nuovi orientamenti culturali onde evitare il rischio di intraprendere un'azione educativa che è scollata dalla realtà cui intende rivolgersi. Se si agisce in una classe ricca di diversità, occorre porsi chiaramente la questione, è inevitabile. L'alternativa è quella di lasciare che la questione rimanga fuori controllo, a rischio e pericolo del buon esito dell'intervento educativo.

Ma c'è un'altra questione, a cavallo tra la funzione educativa della scuola e la gestione delle politiche dell'accoglienza, che può essere posta sul piano della trattazione. È una questione che fa riferimento al tema delle biopolitiche del corpo e al corpo inteso sia come un prodotto culturale, sia come un oggetto a cui la cultura di massa moderna dedica enorme attenzione. Sull'onda lunga degli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, i quali hanno visto un crescente interesse al tema del corpo<sup>4</sup>, i tempi moderni hanno portato quello che Juvin<sup>5</sup> ha definito il trionfo del corpo: oggetto di attenzione spasmodica per la sua apparenza, la salute, la forma, l'utilizzo che ne viene fatto per il quotidiano, per il lavoro e per le relazioni, è diventato un concentrato di potere, di un patrimonio individuale e collettivo dalle implicazioni etiche, sociali e economiche potentissime e che fino a non molto tempo fa rimanevano insospettate. Le conseguenze che derivano da questa trasformazione antropologica sono numerose, ma qui è interessante considerare il fatto che, nelle società odierne, il collettivo, il sociale, e le rappresentazioni di una cultura non hanno altro significato se non in funzione di una certa idea di corpo. La società ha presa sul corpo, lo plasma, lo veste – in senso pratico e metaforico – secondo abiti culturali che sono giudicati convenienti. Il corpo è controllato in tutte le sue forme rappresentative e espressive e in ogni sfera del quotidiano. E la scuola, dagli inizi, ha sviluppato una certa idea di corpo che ha subito modifiche nel tempo: esiste un decoro nell'abbigliamento, delle regole di condotta sull'utilizzo del corpo, delle norme sociali precise sulle relazioni tra i corpi, delle indicazioni molto stringenti su come i corpi vadano utilizzati (stare seduti, mettersi in fila, ecc.). È una sorta di micro biopolitica che pre(te)nde il controllo sul corpo degli alunni (e degli insegnanti) in funzione di un ordine prestabilito e che nelle forme di controllo più accentuate ha portato all'alienazione dei corpi degli educandi, al tentativo di far uscire il corpo dalla didattica, per cercare di ridurre l'educando alla sua sola mente. Un'esistenza scolastica *s-corporata*, priva di materialità corporea e per questo incompleta. Ma, se come abbiamo detto, il corpo è soggetto/oggetto di grande attenzione da parte della società e, come in effetti ci hanno insegnato la sociologia e l'antropologia culturale, è in primis un prodotto culturale, la rappresentazione di un mondo che sottostà ad esso, annichilire se non azzerare<sup>6</sup> il corpo nella scuola significa appiattare le culture, livellare le differenze, omologare i corpi ad uno stato di anonimato, fittizio, in cui si perde la ricchezza della diversità che viene veicolata attraverso i diversi modi con cui i corpi – con la gestualità, la prossemica – restituiscono una certa idea di mondo.

<sup>4</sup> A. Petersen, *The body in question. A socio-cultural approach*, Routledge, London 2007.

<sup>5</sup> H. Juvin, *Il trionfo del corpo* (2006), tr. it. A. Bossi, L. Theodore EGEEA, Milano 2006.

<sup>6</sup> Non sembra eccessivo usare questi termini quando ci viene riportata, nel corso di ricerche che comportano interviste e focus group con maestre e maestri, in misura crescente l'abitudine di far stare seduti i bambini della primaria in aula durante l'intervallo.



Eccoci giunti allora al punto di intersezione tra scuola, corpo, cultura e diversità, che poi è il punto da cui prende le mosse il saggio che con un focus sul corpo nella scuola e con un'attenzione alla grande sfida alla diversità che si sta giocando nella classe, vuole proporre un ragionamento sulla funzione del corpo nell'incontro con l'altro, per innescare un'apertura verso opportunità didattiche spesso rimaste inesplorate ma che, invece, se opportunamente problematizzate, possono rappresentare una riserva ricca di suggestioni e di possibilità applicative, utilizzabili da tutti quegli insegnanti che, quotidianamente, si cimentano con la difficile questione della diversità e che intendono accoglierla come un potente arricchimento per la scuola.

Una riflessione sul corpo che poniamo qui intenzionalmente *prima* della didattica centrata sul corpo durante le ore specificamente dedicate alla disciplina, tempo curricolare che, se non attentamente gestito, rischia di offrire nuove omologazioni poco rispettose della valorizzazione della diversità in prospettiva interculturale.

## 1. Il corpo, punto zero nella conoscenza del mondo

Il corpo è stato definito da Foucault<sup>7</sup> come il *punto zero*, l'origine da cui partono tutte le diramazioni e le trame della vita delle persone. Da esso e attraverso di esso ogni individuo costruisce una propria identità personale, che a sua volta si connota di tratti culturali che sono tipici del contesto sociale di appartenenza. Il corpo è un potente reagente, in grado di intercettare in maniera molto efficace gli input culturali provenienti dal contesto e di restituirli sotto forma di tratti somatici, gesti, comportamenti, atteggiamenti, ecc. che immediatamente rimandano ad una distinzione culturale e sociale. Esso rappresenta un intero universo di simboli, credenze, abitudini, modi di intendere la realtà che accomunano persone che utilizzano uno stesso linguaggio che si esprime attraverso la prossemica, il simbolismo dei gesti, l'insieme dei codici non verbali che vengono veicolati con il corpo. E che, di converso, marca una separazione, una distinzione significativa tra culture (e subculture) differenti. Infine, il corpo possiede, come è evidente, una dimensione biologica, che attiene alla *fisicità*, alla carne, ai muscoli, agli organi, alla fisiologia di una complessa macchina umana. Marcell Mauss<sup>8</sup>, riassume la totalità dell'uomo in tre dimensioni – quella sociale, quella psicologica e quella biologica –, in una prospettiva, appunto, tripartita, la sola in grado di assumere l'essere umano nella sua interezza, in quanto in grado di tenere assieme il corpo nella sua natura culturale, sociale e biologica, lasciando spazio all'individuo affinché, attraverso il corpo, sia in grado di esprimere la propria natura – fatta di atteggiamenti, pulsioni, interessi, modi di essere, modi di apparire, ecc. – e di adeguarsi alle convenzioni sociali. Uno dei grandi contributi che Mauss ha offerto allo studio dei corpi (e, vedremo più avanti, per estensione, alla didattica nella scuola) è stato quello di aver demolito l'ovvietà con cui il corpo viene considerato, la presenza quasi

<sup>7</sup> M. Foucault, *Technologies of the self*, in L. Martin, H. Gutman, P. Hutton (a cura di), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*, Massachusetts University Press, Amherst 1988, pp. 16–49.

<sup>8</sup> M. Mauss, *Les techniques du corps* (1936, «Journal de Psychologie», XXXII, 3-4, pp. 271- 293) in Id. *Sociologie et Anthropologie*, PUF, Paris 1970, pp. 363-388.

scontata – a volte banalizzata – nella quotidianità degli individui e di aver compreso come oltre ad essere un fatto di natura, esso è in massima parte un fatto culturale, è il risultato di un processo di inculturazione che si esplica attraverso la trasmissione di pratiche, rappresentazioni e simboli che i gruppi umani elaborano in relazione al corpo, dotandolo di quelle differenti “tecniche”, per usare un gergo caro a Mauss, cioè di quei modi in cui le differenti comunità culturali si servono del corpo. I membri di una comunità imparano a comportarsi col corpo, a rappresentare la propria corporeità, a servirsi dei linguaggi del corpo mediante la riproposizione di atteggiamenti corporei, di gestualità e di codici comunicativi (che si trasmettono tramite i gesti, ad esempio, o l’andatura, o la postura) che sono socialmente orientati e sono una costruzione che affonda le proprie radici nell’*humus* culturale di riferimento per l’individuo. Si viene a formare un vero e proprio *habitus* (*corpi*), un involucro invisibile che avvolge il corpo biologico e lo veste delle componenti culturali e sociali.

E proprio Bourdieu<sup>9</sup> ci offre alcune tra le riflessioni più profonde sulla natura sociale e culturale del corpo per il quale precisamente, il concetto di *habitus* assume una centralità nel suo modello di spiegazione dei fatti sociali. Il corpo viene ad assumere la funzione di mediatore attraverso cui l’individuo ha accesso alla conoscenza, intesa nella sua accezione più ampia. Per Bourdieu, un corpo in grado di trovare il proprio posto del mondo, di agire con competenza ed efficacia in risposta alle richieste che arrivano dalle convenzioni sociali, è un corpo che ben si adatta al contesto sociale e che si muove con competenza tra le relazioni, economiche, politiche, ideologiche, personali ecc. Un «corpo socialmente informato» è il fondamento dell’intero processo di socializzazione perché è l’entità attraverso cui gli individui entrano in contatto con il mondo e, dopo averlo compreso, attraverso il quale agiscono all’interno di esso. L’idea di Bourdieu di *connaissance par corps* può essere resa come quel processo primario di *incorporazione* attraverso cui si costruisce la conoscenza: tutto ciò che arriva dal mondo e che dall’individuo viene restituito al mondo viene veicolato dal corpo. Tra le righe, si viene a formare un ideale crocicchio, un punto di incontro tra il sempre più complesso ed articolato sistema di conoscenze e di riflessioni che si è sviluppato nei cosiddetti *embodiment studies* e l’idea di percezione acutamente descritta da Merleau-Ponty<sup>10</sup>. Adottando la prospettiva fenomenologica di Merleau-Ponty, il corpo è indicato come il luogo primario della percezione la quale a sua volta è il fondamento dell’esperienza umana. Percezione ed esperienza (e quindi conoscenza) tendono ad essere due momenti, due vissuti dai contenuti sfumati, per cui è difficile comprendere dove finisca l’una per lasciare spazio all’altra. La percezione del mondo, ciò che viene colto (percepito, appunto) forma la concezione che l’individuo ha della realtà; per ogni individuo la realtà esiste nella forma e nella dimensione con cui viene percepita. E l’esperienza percettiva ha origine dal corpo per cui si potrebbe giungere alla conclusione, peraltro compatibile con tutto l’impianto del ragionamento di Merleau-Ponty, che l’origine del mondo si abbia nel corpo. La realtà è in-corporata: il reale entra in contatto con il corpo, viene da esso mediato per poter essere, poi, restituito all’individuo. La composizione del corpo, le dimensioni di cui si compone, l’*habitus*, influenzano enormemente l’interazione tra corpo e

<sup>9</sup> P. Bourdieu, *Esquisse d’une théorie de la pratique*, Éditions Droz, Paris 1972.

<sup>10</sup> M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris 1945.

mondo: un cambiamento nell'*habitus corpi* si traduce in un cambiamento nel modo in cui il corpo percepisce il mondo e quindi, nella realtà che viene restituita all'individuo. Qualsiasi cambiamento che agisce sul corpo è potenzialmente in grado di influenzare la realtà dell'individuo, l'intera produzione dei significati del mondo<sup>11</sup>. Il processo di significazione del mondo porta anche alla formazione della relazione *io-altro*, e alla formazione delle categorie *uguale* e *diverso*. Dando un significato al mondo, si attribuiscono valori, si determinano delle zone di prossimità e vicinanza – non solo fisica, ma anche culturale e sociale –, e si formano dei confini, più o meno permeabili, e delle distinzioni che portano a confinare la realtà individuale. Si creano delle distinzioni *io-altro* attraverso cui viene poi definito ciò che è uguale, ciò che mi assomiglia, da ciò che invece viene percepito come diverso. Inevitabilmente in questo processo di significazione del mondo interviene il corpo. Nell'incorporazione (traduzione del termine *embodiment*) si costruisce il paradigma del corpo creatore di significati e di fondamento esistenziale del sé e, in una visione allargata, è fondamento della cultura, in quanto punto di accesso alla conoscenza e mezzo attraverso cui viene data significazione al mondo<sup>12</sup>. Dal punto di vista culturale, emerge una natura ambivalente del corpo: da un lato, riceve dalla cultura cui appartiene un *habitus* che ne influenza tutte le rappresentazioni, i codici dei linguaggi, il modo in cui viene rappresentato, gli atteggiamenti che sono consentiti (e quelli che lo sono meno); dall'altro, è il mediatore tra il sé e il mondo, che permette di significare la realtà, di inverare la percezione in una forma di conoscenza attraverso cui gli esseri umani conoscono il mondo e formano la propria cultura. Il corpo, in altri termini, è al tempo stesso significante e significato. La percezione, la conoscenza e la rappresentazione del mondo sono influenzate dal corpo; al tempo stesso, il corpo è influenzato dal mondo nel quale è immerso.

Negli ultimi anni le discipline sociali, pedagogiche e antropologiche hanno visto un ampliamento dell'interesse sul corpo, con una convergenza di concettualizzazioni e percorsi di ricerca che hanno formato il *corpus* dei cosiddetti *embodied studies*<sup>13</sup>. Nella diversità dei modelli teorici – che è al tempo stesso ricchezza di idee e complessità nei contenuti – sembrano comunque emergere dei capisaldi attorno ai quali poi si sviluppano le diverse correnti di pensiero. Tali capisaldi possono essere così riassunti: la natura della mente umana e l'accesso alla conoscenza e tutti i processi cognitivi sono plasmati dal corpo; i presupposti ontologici sul mondo sottostanno, *de facto*, alle capacità di movimento, al sistema percettivo e alle interazioni corpo-mondo; il corpo ha natura multidimensionale nello studio che deve essere fatto su di esso occorre accogliere la sua natura ambivalente; l'individuo nella sua totalità è composto da un corpo che è biologia-natura, simbolismo-socialità, psiche-percezione del sé, sistema sensoriale-percezione del mondo. La ricchezza delle argomentazioni con cui gli *embodied studies* stanno ampliando le conoscenze sul corpo hanno aperto un vasto campo applicativo che ha già travalicato i confini della semplice speculazione teorica, finendo per influenzare molti campi del sapere – come la psicologia, la sociologia o la pedagogia – aprendo a numerose applicazioni

<sup>11</sup> T. J. Csordas, A. Harwood (a cura di), *Embodiment and experience: The existential ground of culture and self* (Vol. 2), Cambridge University Press, Cambridge 1994.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> cfr. R. Chadwick, *Embodied methodologies: challenges, reflections and strategies*, «Qualitative Research», XVII:1 (2017), pp. 54-74; Francombe-Webb J., Rich E., de Pian L., *I Move Like You... But Different: Biopolitics and Embodied Methodologies*, «Cultural Studies – Critical Methodologies» XIV.5 (2014), pp. 471-482.

pratiche. Come avremo modo di approfondire in seguito, la *scoperta del corpo* sta segnando profondamente il modo di fare scuola, aprendo scenari didattici a lungo rimasti inespressi<sup>14</sup>.

Tale *scoperta*, tuttavia, non lasci intendere una conquista se è vero che Giovanni Maria Bertin ricordava, nel 1981: «È infatti da osservare che le discussioni attuali sul curricolo [...] trascurano altri argomenti, e non secondari dal punto di vista educativo: ad esempio [...] il porre su basi nuove, alla luce del recupero del “corporeo”, la trascuratissima educazione fisica»<sup>15</sup>.

Il contributo degli *embodied studies* non è rimasto solo teorico, dunque, ma è stato in grado di cambiare completamente il paradigma ontologico sulla conoscenza e sulla natura del corpo. Non più un oggetto statico, composto di materia, assoggettato a delle rigide leggi biologiche, ma un'entità dinamica, in movimento, punto di intersezione nella triade sé-altri-mondo. Si viene a rappresentare un corpo fluido in cui le leggi della biologia – che comunque non possono essere eluse – incontrano i fattori sociali e culturali, che danno un *habitus* al corpo e che hanno una penetrazione tale da influenzare persino le leggi della biologia. È risaputo come l'interazione tra il corpo e il mondo sia in grado di influenzare il manifestarsi o meno di alcuni tratti biologici e di come la storia dell'evoluzione sociale e culturale dell'uomo si sia inscritta nella materialità e nella biologia del corpo<sup>16</sup>.

Un incontro tra corpi è, dunque, un incontro tra culture. Attraverso il corpo la cultura è veicolata e si vengono a formare differenze e distinzioni sociali<sup>17</sup>: un corpo che non viene riconosciuto, che viene percepito come diverso, che veicola messaggi e significati non comprensibili è il corpo di un individuo straniero, che appartiene ad un mondo che non si riconosce e che, nelle forme più acute di differenziazione, non viene accettato. Si ripropone, in tutta la sua forza, l'ambivalenza del corpo che è, in questo caso, al tempo stesso un mediatore culturale e un mezzo di distinzione culturale e sociale. Con il corpo si segnano le differenze, si pone un solco che distingue. Ma con lo stesso corpo, nell'incontro, nel dialogo tra culture del corpo, tra *habitus*, è possibile giungere ad una reciproca conoscenza, che poi non è altro che una mutua influenza tra una percezione del mondo e l'altra. Un corpo veicola tutto il proprio carico sociale e culturale - attraverso cui, lo ricordiamo, viene data una significazione al mondo – e che si estrinseca con il significato che gli viene attribuito; il corpo che lo riceve, ne viene a propria volta influenzato, rispondendo, di rimando, con il proprio carico sociale e culturale.

## 2. Intercultura, classe e corpo: possibili intrecci

<sup>14</sup> cfr. S. Digennaro, *Corpo ed emozioni nella didattica della scuola primaria*, Erickson, Trento 2019; G. Ivinson, *The body and pedagogy: beyond absent, moving bodies in pedagogic practice*, «British Journal of Sociology of Education», IV:33 (2012), pp. 489–506; M. Hyson, *The Emotional development of young children. Building an emotion-centered curriculum*, Teachers College Press, New York 2004.

<sup>15</sup> G.M. Bertin, *Prefazione*, in V. Ariosi, F. Frabboni, V. Telmon (a cura di), *La scuola secondaria: riforma, curricolo, sperimentazione*, il Mulino, Bologna 1981, pp. 23-24.

<sup>16</sup> D.E. Lieberman, *La storia del corpo umano. Evoluzione, salute e malattia* (2013), tr .it. E. Filoramo, Codice edizioni, Torino 2014.

<sup>17</sup> U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 2005.

Non è facile, per la scuola, trovare il giusto modo di affrontare l'intercultura. Il carico di significati culturali e sociali che si riversa all'interno di una classe è enorme, difficile anche solo da comprendere, complesso alla manipolazione, sfuggente in molte sue parti, anche per quei docenti più assennati e attenti alla questione. In premessa deve essere, quindi, ribadita l'impossibilità di poter giungere ad una risoluzione del problema, soprattutto attraverso l'impiego di poche pagine di testo. Non è inopportuno rilanciare, in questo frangente, la natura situazionale di un effettivo intervento che, per forza di cose, deve essere orientato alla realtà cogente: non può esistere un modo di affrontare la questione dell'intercultura che non tenga conto delle variabili di contesto e che quindi debba essere adattato alla situazione particolare. Se si accetta questa condizione in premessa, ne consegue l'impossibilità di poter addivenire a un modello di intervento che sia generalmente valido, applicabile in ogni situazione: specie in un universo variegato e complesso come quello della classe. Relativizzare l'intercultura, se da un lato offre un giusto quadro di riferimento a quanti se ne occupano sul campo, dall'altro rischia di mettere completamente fuori contesto coloro i quali vogliono invece sviluppare dei ragionamenti più squisitamente teorici con la speranza di fornire, comunque, degli orientamenti preziosi a quanti operano sul campo. Questa situazione di *ambasce* è tanto più marcata nel contesto scuola, in cui la ricerca di modelli di intervento generali è sempre molto sentita, anche se il più delle volte finisce con lo scontrarsi con una realtà complessa e articolata che mal si adegua alle generalizzazioni. Consci di una tale situazione, piuttosto che cercare di chiudere il cerchio intorno a dei ragionamenti che, con ogni probabilità, rimarranno perennemente aperti, si è voluto allargare ulteriormente il campo del dibattito, portandolo su di un terreno – la riflessione sul corpo – in grado di dare un contributo, e non di poca importanza, sia a chi rimane su di un livello teorico, sia a chi affronta, all'atto pratico, la sfida dell'intercultura.

La scuola è un'arena sociale e culturale in cui l'incontro con l'altro avviene quotidianamente: il cambio della composizione delle classi, molto marcato negli ultimi anni nel contesto italiano<sup>18</sup>, ha reso l'aula un coacervo di tradizioni, visioni sul mondo, caratterizzazioni culturali, portati in dote da alunni appartenenti a tradizioni e culture anche molto differenti le une dalle altre. Non è possibile poter evitare la questione, soprattutto nei centri urbani più grandi e a più alto tasso migratorio, la quale richiede non solo un intervento amministrativo-burocratico, ma anche una strategia educativa sufficientemente complessa. È compito degli insegnanti dare un orientamento agli alunni affinché possano vivere la classe come un luogo di opportunità e di conoscenza dell'altro, evitando che l'alterità, il diverso, lo straniero si trasformino in *straniamento*, in un senso di perdita di identità o, di converso, in un processo di chiusura, di solitarismo culturale che spinge i gruppi a coagularsi e a chiudersi tra simili, riducendo al minimo i contatti con gli altri gruppi. Questa forma di affiliazione singolare, ammonisce Amartya Sen<sup>19</sup>, è una forma di riduzionismo che, se è vero che da un lato permette di sviluppare un forte senso di appartenenza e di lealtà ad un gruppo, dall'altro crea delle forti distinzioni tra i gruppi, i quali possono finire per ignorarsi, se non addirittura “combattersi” con forme più o

<sup>18</sup> M. Giusti, *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari 2017.

<sup>19</sup> A. Sen, *Identity & Violence. The illusion of destiny*, Penguin: London 2006.



meno esplicite di violenza. La complessità della composizione della classe non permette di ignorare la questione né si può correre il rischio di veder emergere delle contrapposizioni tra gruppi, specie in un contesto come la scuola che è un luogo privilegiato di incontro e di confronto. Di qui la necessità di approfondire, con gli strumenti della didattica, la natura, le implicazioni, i meriti (e gli eventuali demeriti) delle culture multiple. Su questa questione ancora Amartya Sen<sup>20</sup> propone due possibili approcci, tra loro distinti ma comunque integrati: un primo orientato alla promozione delle diversità come valore; l'altro centrato sulla libertà di scelta e di ragionamento e sulla celebrazione della diversità culturale come chiara espressione di questa libertà di scelta. La proposta di Sen appare interessante poiché cerca di tenere assieme la necessità, per ogni individuo, di definire e mantenere una propria identità culturale, evitando però che tale processo si trasformi poi in un rifiuto verso chi ha identità differenti. Il ragionamento nel contesto scuola sembra avere una profonda validità. Se da un lato la scuola deve poter sostenere l'alunno nel complesso processo di formazione di una propria identità culturale – di cui la scuola è parte integrante, come espressione di una certa cultura di riferimento – dall'altro deve poter celebrare la diversità come un potenziale arricchimento personale e non come una minaccia alla propria identità.

La significatività di una didattica interculturale si esplicita in una progettualità che pone al centro la diversità, considerandola come un'opportunità, un complesso intreccio di saperi potenzialmente più ricco dei tanti campi del sapere che si affollano negli insegnamenti che vengono proposti a scuola<sup>21</sup>. È una visione pedagogica ampia e di lungo periodo che si fonda su di una precisa visione del mondo: l'alterità e la diversità sono accolte come opportunità e si trasformano in una pluralità di proposte di apprendimenti e in un'apertura verso un meticcio che non solo coinvolge le relazioni che avvengono nella classe ma che, inesorabilmente, finisce per contaminare anche il modo di fare didattica. Una didattica meticcio che accoglie le suggestioni provenienti dalla diversità culturale, che vede adattarsi gli stili di insegnamento con cui è proposta – quanta influenza della cultura di appartenenza c'è nel modo in cui si insegna? –, che modifica gli argomenti oggetto della propria proposta e che diversifica i mezzi attraverso cui si sviluppa. Questo scenario dovrebbe indurre i docenti, in primis, a lasciare ogni concezione rigida di identità collettiva, e poi, in seguito, ad abbandonare forme troppo stringenti di didattica: metodi e strategie devono farsi flessibili e aperti all'incontro con il diverso, con l'inatteso. Se si accetta questa prospettiva, le conseguenze per un docente che intende attuarla sono enormi: potrà essere in grado di produrre lo sviluppo di una coscienza doppia, rivolta al sé e all'altro, e potrà permettere lo sviluppo di un pensiero critico su sé stessi e sugli altri. Resnik<sup>22</sup> parla di una riapertura degli spazi mentali, di un allargamento degli orizzonti che mettono in crisi un modello di fare scuola che si fondano su di un educatore, che cadendo nella tentazione di avere una conferma di sé – di ciò che ha insegnato, di come lo ha fatto, ecc. -, trasmette questo atteggiamento anche agli educandi, inducendoli a conformarsi, a rispettare dei canoni di apprendimento e di restituzione degli apprendimenti, ad accettare un modello di mondo ben

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> M. Giusti, *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari 2017.

<sup>22</sup> S. Resnik, *Espace mental. Sept leçons à l'Université*, Éditions, Toulouse 1990.

preciso. Tale atteggiamento non è più sostenibile e il cambiamento passa attraverso una didattica che aiuti a problematizzare l'esistente e che, oltre ad istruire, porti a costruire, a mettere assieme cose tra di loro diverse, per formare una visione del reale più ricca e articolata. La vicinanza tra culture diverse dovrebbe essere il nutrimento per un percorso di crescita del gruppo classe nella diversità, in un incessante tentativo di mettere in luce le storie che l'alunno ha dietro di sé, e di far intendere questa diversità come un possibile arricchimento e non come una minaccia alla propria identità.

Il corpo nella immediatezza con cui si palesa porta una chiara immagine problematizzante della realtà, trasmette nell'immediato il senso del diverso. Un corpo che appare diverso, un corpo che si muove in maniera lontana dagli standard di riferimento di chi osserva, un corpo che si esprime con codici nuovi rimanda immediatamente ad un'idea di diverso, ad una distinzione tra me, espressione di noi, e l'altro, espressione di voi. E all'interno di questo interstizio, negli spazi di questa distinzione immediata, plastica, incontrovertibile, si può innestare un percorso che problematizzi l'esistente proprio a partire dal corpo e dalle sue differenze, in una forma di mediazione educativa che si fonda sul corpo.

Su questa affermazione si aprono scenari interessanti, bisognosi di ulteriori approfondimenti, che devono però essere anticipati da alcuni chiarimenti riguardo al rapporto tra corpo e scuola. Rapporto per certi versi molto tormentato, che ha visto la scuola a lungo negare l'esistenza stessa del corpo nella classe, secondo un ossimoro che ha tenuto in piedi una visione dell'alunno *s-corporata*, priva di una materialità corporea. Il corpo nella didattica della scuola è stato – in alcuni casi lo è tuttora – un contenitore di menti, un pezzo di materialità che poca attenzione desta per le prassi didattiche. Dalle sue matrici culturali e sociali la scuola ha derivato una rappresentazione del corpo che è stata assoggettata a pratiche che hanno finito per prediligere l'uso della mente e il formalismo degli apprendimenti puramente cognitivi<sup>23</sup>. Con una contraddizione di fondo che pure ha creato dei forti cortocircuiti educativi e didattici: se, infatti, ogni conoscenza, anche quella più astratta, risulta essere in-corporata, se la conoscenza passa attraverso il corpo, e se sempre attraverso il corpo avvengono tutti gli apprendimenti cognitivi, come è possibile poter avere degli apprendimenti che siano scorporati? E poi, come è possibile poter concepire una didattica che si disinteressa completamente del corpo? Si tratta di un errore logico di fondo che non può avere più ragione di esistere, specie dopo tutto il fermento culturale che si è andato generando con la scoperta (o riscoperta) del corpo nella scuola. Inesorabilmente le maglie della didattica si stanno allargando e negli interstizi di queste aperture compaiono *pezzi* di corpo. Le emozioni, la socialità, la motricità: sono pezzi della dimensione corporea che, gradualmente, emergono nella didattica, portando delle nuove prospettive non solo rispetto a ciò che viene insegnato a scuola, ma anche al come viene insegnato, per poi allargare gli spazi del ragionamento fino al punto di intercettare quello che è il fine ultimo della scuola. Non più, dunque, una relazione educativa di sole menti - impossibile ma comunque a lungo ricercata -, non più solo apprendimenti teorici, scorporati e non più disinteresse per una educazione completa e appagante: con l'entrata del corpo nella scuola, l'educando assume una nuova centralità educativa. Egli, incarnato nella sua interezza, infatti,

<sup>23</sup> G. Iverson, *The body and pedagogy: beyond absent, moving bodies in pedagogic practice*, cit.

porta in dote nuovi bisogni e nuove richieste, frutto di uno svelamento di parti di corpo, e quindi di conoscenza. Ma l'entrata del corpo in classe apre lo spazio anche a nuovi possibili scenari nella relazione che si instaura tra gli educandi. Una relazione che oltre ad avvenire, naturalmente, tra i corpi, viene ad essere ulteriormente stimolata con una apertura a tutto campo del corpo nella didattica. Si forma – o per meglio dire si abilita – un dispositivo educativo (inteso in senso lato) che mette in relazione, che connette, che permette la conoscenza in una forma più completa e profonda<sup>24</sup>.

Per capire fino in fondo la portata di questo cambio di paradigma, lasciamo per un momento le mura della scuola, per dirigere l'attenzione verso quelle sempre più numerose esperienze e sperimentazioni che hanno già mostrato tutta la portata pedagogica ed educativa di questo modo di intendere la mediazione del corpo tra diverse culture<sup>25</sup>. Il corpo, nelle forme di utilizzo più organizzate, come lo sono quelle dello sport e del gioco, viene utilizzato per sfumare certi confini culturali, mettere in risalto i cambiamenti che, inesorabilmente, sono in atto in ogni contesto culturale e per costruire spazi condivisi in cui poter percepire appartenenze comuni, fuori dalle differenze<sup>26</sup>. Ciò che fa più fatica ad emergere tra i dispositivi legislativi o nelle politiche di accoglienza (o di respingimento) può essere più facilmente raggiunto su di un campo di gioco, o in spazio destrutturato, laddove avvengono confronti, anche aspri, tra culture che, se sapientemente gestite, si sviluppano e si concludono all'interno del perimetro protetto dell'attività sportiva o di gioco in cui le due parti sono direttamente coinvolte. Nelle grandi città italiane, dopo un iniziale straniamento che ha generato non pochi conflitti, oggi non è certo più sorprendente vedere, ad esempio, gruppi di pachistani giocare a cricket, né venire a conoscenza di esperienze di squadre miste che coinvolgono italiani e pachistani<sup>27</sup>. Si tratta di rappresentazioni culturali del corpo – lo sport è un chiaro prodotto di una certa cultura piuttosto che di un'altra – che in forma sportivizzata propongo un modello di integrazione in cui, in senso metaforico oltre che pratico, il giocare ad uno stesso gioco – per una delle due parti in causa spesso estraneo – su di un terreno condiviso, è una piattaforma culturale ricca di opportunità. Tra l'altro, il percorso di integrazione si è così portato avanti che molti pachistani hanno abbandonato la piazza in favore di spazi di pratica più strutturati, veri e propri campi da gioco che, anche nell'organizzazione degli spazi, hanno portato un nuovo tratto culturale<sup>28</sup>. Tale abbandono degli spazi informali porta al tempo stesso con sé processi di assimilazione sia, appunto, in spazi fisici regolamentati che, per loro natura, omologano riducendo la diversità, sia

<sup>24</sup> S. Digennaro, *Corpo ed emozioni nella didattica della scuola primaria*, cit.

<sup>25</sup> cfr. A. Borgogni, S. Digennaro, *Playing together: the role of sport organisations in supporting migrants' integration*, «EMPIRIA - Revista de Metodología de Ciencias Sociales», n. 30, gennaio-aprile (2015), pp. 110-132; S. Digennaro, *Processi di integrazione e reti associative*, «Rivista Internazionale di Scienze Sociali e Umane M@GM@», XI:1 (2013), gennaio-aprile; D. Zoletto, *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Raffaello Cortina, Milano 2007.

<sup>26</sup> D. Zoletto, *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, cit.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> A. Borgogni, S. Digennaro, *Playing together: the role of sport organisations in supporting migrants' integration*, cit.; D. Zoletto, *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, cit.



in spazi organizzativi all'interno di enti e federazioni che *disciplinano* le tendenze *indisciplinate* della pratica sportiva originaria<sup>29</sup>.

La presenza di queste esperienze suggerisce due cose in particolare: che la scuola mantiene un ruolo di primo piano nella complessa sfida all'integrazione ma che comunque non è il solo scenario in cui tale sfida si gioca; che fuori e/o dentro la scuola il corpo riveste un'importanza cruciale nell'andamento di questa sfida; che l'utilizzo del corpo come mediatore culturale può essere una risorsa importante nella complessa sfida dell'interculturale.

### 3. Il corpo: da linea di confine a terra di frontiera per la didattica

Ecco allora che il solo agevolare l'entrata del corpo nella scuola apre nuovi scenari per la sfida dell'interculturale; diviene una nuova possibilità di incontro e di dialogo che attiva percorsi didattici che, in assenza di un chiaro riferimento al corpo, rimarrebbero in tutto o in parte inespressi. Di per sé, il semplice prendere l'attenzione degli alunni e dirigerla verso il corpo e le sue espressioni è una fonte inesauribile di conoscenza, dietro la quale si celano contenuti latenti che rimandano al vissuto di ogni individuo. Integrare le conoscenze sparse e distratte della vista, dell'udito, del tatto, ecc. e racchiuderle all'interno di una cornice di senso che le integri e che dia una spiegazione della loro connessione con il mondo, così come noi lo percepiamo e lo differenziamo rispetto agli altri, è un cambio di paradigma educativo e didattico potenzialmente dirompente. Scoprire la soggettività dei sensi – perfino gli odori, il modo in cui vengono percepiti, non sono oggettivi e non rimangono estranei alla vita personale di ciascuno – è un passo in avanti verso il riconoscimento che una diversa percezione del mondo è possibile, verso la consapevolezza che attraverso il corpo viene costruito il mondo, e che un corpo diverso porta alla costruzione di un mondo differente. All'interno di una proposta didattica che accetti e utilizzi una cultura del corpo aperta, condivisa, accogliente verso le differenze e sensibile alle distinzioni culturali, è possibile avviare dinamiche relazionali in cui l'educazione del corpo si trasforma in educazione all'alterità, in un incontro con l'altro, in una possibile contaminazione tra percezioni diverse di una stessa realtà. Il corpo altrui, come portatore di un comportamento diverso, diventa una traccia in movimento che parla di un'esistenza diversa, che porta alla luce, in maniera visibile, un mondo a cui l'altro fa riferimento. Il mondo è il punto di appoggio del corpo, esso ha una implicazione reale<sup>30</sup> che è frutto di questa stretta relazione che rende il corpo una rappresentazione molto più veritiera della realtà a cui ogni individuo fa riferimento. La prossemica, la gestualità, la postura, ecc. sono pagine e pagine di storie vergate sul corpo dell'individuo che ne raccontano la storia, con pochi filtri, in maniera schietta e diretta. Il corpo è portatore di un'esistenza che aspetta solo di essere parlata e ascoltata. Ed è qui che può intervenire la didattica, permettendo ai corpi di esprimere le loro esistenze e insegnando ad interpretare i diversi codici comunicativi con cui queste esistenze vengono espresse. Si deve

<sup>29</sup> D. Sterchele, R. Ferrero Camoletto, S. Digennaro, A. Borgogni, *Undisciplined spaces: lifestyle sports and sport-for-all policies in Italy*, in D. Turner, S. Camicelli-Filho (a cura di), *Lifestyle Sport and Public Policy*, Routledge, New York 2017, pp. 43-60.

<sup>30</sup> M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris 1945.

poter permettere ai corpi di esprimersi nella loro pienezza di senso, lasciando la libertà di movimento, e permettendo la libera espressione dei tratti culturali del corpo, del modo in cui viene vissuto e percepito. In questa libera espressione si potrà favorire l'incontro tra i corpi, non per modellarne le differenze, ma piuttosto per permettere di recuperare il senso del diverso, l'interesse per un modo di intendere, pensare ed agire il corpo in maniera differente, la curiosità di conoscere una percezione diversa di quella stessa realtà nella quale abito. Il corpo dell'altro diviene il luogo di una certa elaborazione e, per così dire, di una certa «veduta» del mondo<sup>31</sup>, la sua stessa esistenza si connota dei tratti culturali e sociali del mondo a cui appartiene e che ad esso rimandano, in un continuo fenomeno di reciproco adattamento: il mondo adatta il corpo che a sua volta adatta il mondo, in una corrispondenza immediata in cui l'individuo che percepisce il mondo – attraverso il corpo – si adatta a questa percezione e, nell'adattarsi, la manipola, ponendo il corpo a diventare un tutt'uno con la realtà che lo circonda.

Il rischio che spesso si corre nella scuola è quello di un'omologazione del corpo, specie se in aula si trovano corpi profondamente differenti. La scuola tende a livellare queste differenze, a guisa di un maggior controllo sulla classe e una maggiore praticità nelle relazioni. Gestire una relazione educativa con corpi che rispondono a degli schemi precisi e omologanti è, certamente, un vantaggio in termini di gestione delle dinamiche di classe. Un insegnante che tiene sotto controllo le posture, gli atti non verbali, le modalità di contatto fisico e visivo e le distanze interpersonali, ecc. è in maggior controllo sulle dinamiche della classe e, quindi, in una condizione di maggiore capacità di orientamento dei percorsi didattici. La scuola ci restituisce una rappresentazione astratta del corpo<sup>32</sup>, assoggettata ai cosiddetti saperi a statuto forte, che grande predilezione riservano alla mente. Per giunta, il corpo e le sue espressioni (come lo possono essere le emozioni), finiscono per essere ingabbiati all'interno di regole più o meno esplicite di comportamento che le mettono sotto controllo, le appiattiscono, in una selva di corpi che tendono a muoversi e ad esprimersi in forme omologate. La sensazione di straniamento, di distacco del proprio corpo e dalla propria corporeità, è un'esperienza che accomuna molti alunni, costretti all'interno di un *habitus corpori* che viene modellato secondo i dettami e le esigenze dello stare a scuola. All'interno di quella che è una vera e propria liturgia, le progressioni delle didattiche che si susseguono nella scuola, difficilmente lasciano spazio, se si eccettuano alcune sporadiche apparizioni, al corpo, soprattutto quando esso si esprime attraverso il movimento. Una delle prime preoccupazioni degli insegnanti della scuola primaria che accolgono gli alunni di prima è la scolarizzazione, la quale implica anche la capacità del bambino di poter rimanere per molte ore seduto composto al banco. Il movimento viene ridotto in favore di una didattica apparentemente più funzionale e controllabile e di una gestione del gruppo in cui il corpo è sottoposto a dei vincoli piuttosto serrati. Sporadiche sono le incursioni nella corporeità, fatte per lo più sotto forma di svago, di liberazione e di intervallo o, raramente, di approfondimenti, per lo più superficiali, su alcune forme di espressione del corpo, come lo possono essere quelle legate alle emozioni. La scuola tende a trasmettere dei saperi *s-corporati* tralasciando l'esperienza e le percezioni del corpo, artificialmente e arbitrariamente, al di fuori

<sup>31</sup> *Ibidem.*

<sup>32</sup> G. Iverson, *The body and pedagogy: beyond absent, moving bodies in pedagogic practice*, cit..

della didattica<sup>33</sup>. Non sorprende che l'introduzione delle ore di ginnastica nella scuola fosse nata sul principio della disciplina dei corpi, del loro controllo<sup>34</sup>, di una uniformità dei gesti, dei comportamenti, delle posture, verso forme generalmente accettate e giudicate adeguate. L'ordine, la disciplina, l'igiene, la precisione sono stati, dall'inizio, i connotati di cui si è intrisa l'insegnamento della ginnastica (e poi dopo, dell'educazione fisica) nella scuola. Essa era considerata funzionale ad un certo tipo di ordine a cui l'alunno doveva rifarsi e adeguarsi, come passaggio obbligato verso un modello di scolarizzazione piuttosto rigido e omologante. La pratica del corpo nella scuola, soprattutto in passato, ha rappresentato un'estensione di una certa idea di disciplinamento: disciplinamento della mente e disciplinamento del corpo, il quale doveva comunque essere assoggettato alla prima, onde evitare interferenze con un ipotetico processo di apprendimento lineare. E tale disciplinamento si realizza nella parziale inconsapevolezza dei meccanismi di potere agiti dai docenti come «agenti di normalizzazione»<sup>35</sup>.

#### 4. Il corpo come campo di opportunità

Incluso all'interno della gabbia del disciplinamento, il corpo vede limitarsi tutta la sua potenza espressiva, viene disgiunto dal vissuto a cui appartiene e costretto ad assumere posture, atteggiamenti, gestualità che solo in parte può sentire propri, soprattutto quando il vissuto che gli appartiene è molto distante dal modello omologante a cui deve poter sottostare. Un corpo espropriato della propria peculiarità perde l'identità che lo contraddistingue, va incontro ad un corto-circuito tra il mondo che percepisce e la percezione che, invece, gli viene artatamente imposta dall'esterno, sotto forma di disciplinamento. Si giunge ad un'alienazione dei corpi nella scuola, utilizzati, o per meglio dire sottoutilizzati, in maniera funzionale alla didattica a cui non devono porre nessuna interferenza o, se chiamati limitatamente in causa, devono offrire un supporto marginale. Il dualismo corpo-mente nella scuola è anche e soprattutto un dualismo di valore d'uso: la qualità del valore di un alunno è espressa e misurata attraverso la sua mente, la sua capacità di riprodurre cognizioni; il corpo, invece, rischia di essere valutato in funzione dell'aderenza al modello di disciplinamento che viene proposta. Il disciplinamento porta ad una rappresentazione di corpo che è omologata e omologante, secondo un modello che è proprio della scuola e a cui la scuola si rifà per misurare (e in modo surrettizio valutare) il valore d'uso di un corpo. Tanto più i corpi sono incasellati nelle liturgie della didattica e nelle sequenze dell'organizzazione e dei rituali dello stare a scuola (rimanere seduti al banco composti, la fila, gli spostamenti ordinati, ecc.) tanto più sono giudicati dei corpi educati, che sanno stare a scuola, espressione di una gestualità e di comportamenti che ben si collocano nel modello organizzativo e didattico proposto. Sostituito *l'habitus corpori* con un *habitus scholae*, il corpo perde la propria connotazione, che poi è quella caratterizzazione che anticipa la percezione del

<sup>33</sup> S. Digennaro, *Corpo ed emozioni nella didattica della scuola primaria*, cit.

<sup>34</sup> M. Di Donato, *Storia dell'educazione fisica e sportiva. Indirizzi fondamentali*, Studium, Roma 1998.

<sup>35</sup> J. Halas, L.L. Hanson, *Pathologizing Billy: Enabling and constraining the body of the condemned*, «Sociology of Sport Journal», XVIII (1), p. 123.

mondo. La percezione che si ha della scuola, del resto, è accomunata da un senso di omologazione, di costrizione del corpo, di forte orientamento dei sensi: molto di ciò che si vede, che si ode, che si odora, che si percepisce a scuola sembra appartenere ad un non-luogo percettivo, ad una unica grande matrice forgiata a guisa di un modello standardizzato di fare scuola. Qui l'alienazione del corpo è molto marcata, specie laddove gli viene riconosciuto uno scarso, quasi nullo, valore d'uso, e dove il modello idealizzato di corpo è molto rigido. Periodicamente nascono dibattiti sulla opportunità o meno di frequentare la scuola con un certo tipo di abbigliamento – in cui è insito, spesso, un significato simbolico e culturale –, un certo tipo di capigliatura, un certo modo di esprimere la vitalità del corpo (tollerare o meno, ad esempio, le effusioni amorose), un certo modo di esprimere le proprie pulsioni e le proprie emozioni; sono tutte questioni dall'elevato valore educativo che, potenzialmente, possono offrire ricchi e stimolanti percorsi di crescita e maturazione, non solo per gli alunni. Non sempre però vengono percepiti in questo modo; anzi, l'atteggiamento abituale della scuola è quello di considerare ogni eventuale scostamento da un modello di corpo asettico, anaffettivo, poco incline agli eccessi, omologato, dunque, come una devianza e una potenziale fonte di disturbo nell'ordine prestabilito. Evidentemente si tratta di generalizzazioni che possono essere in tutto o in parte contraddette da episodi e casi particolari, ma ci sembra difficile trovare delle contro argomentazioni su atteggiamenti che, da parte della scuola, siano apertamente e intenzionalmente inclusivi dell'enorme varietà espressive del corpo. L'atteggiamento più diffuso è, lo ribadiamo ancora, quello di una omologazione del corpo, che poi si traduce, all'atto pratico, in una maggiore governabilità di tutti i corpi.

Ma occorre precisare che l'omologazione dei corpi non è altro che una forma, potente, di omologazione culturale: condizione, questa, che se da un lato deve poter essere promossa per cercare di giungere ad una socializzazione del corpo funzionale all'organizzazione della scuola, dall'altra deve poter essere mitigata soprattutto in quelle classi dove risiedono enormi ricchezze (differenze) culturali. Qui il gioco dell'ambivalenza, che poi è un gioco d'equilibrio, sta nel compendiare l'azione di orientamento e disciplinamento dei corpi all'organizzazione della didattica e della scuola, con un'altra azione, di pari valore, di apertura verso le caratterizzazioni e le unicità che sono proprie di ogni singolo corpo. Scolarizzare un corpo non deve poter dire, dunque, rendere un corpo simile ad un altro, poiché in quel caso si avrebbe un eccessivo livellamento delle differenze che esistono tra due individui, con un conseguente impoverimento per una delle due parti. Probabilmente l'impoverimento è reciproco poiché si perde anche l'opportunità di entrare in contatto con il diverso, con una possibilità di crescita e di maturazione, con un punto di incontro tra la ricchezza insita in ogni vissuto corporeo. Ma l'alienazione dei corpi si trasforma, anche, in una limitazione, per giunta, autoindotta, delle possibilità, enormi, che ogni insegnante potrebbe sfruttare nel campo della didattica se solo lasciasse spazio al corpo. Esso è a tutti gli effetti un campo di opportunità e non solo nelle questioni dell'intercultura, oggetto della presente trattazione, ma all'interno dell'intero progetto educativo e formativo di cui la scuola si vuole far carico<sup>36</sup>. Che cosa vuol dire considerare il

<sup>36</sup> cfr. G. Bertagna, *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, Franco Angeli, Milano 2004; I. Gamelli, *Il sapere del corpo*, Autori di Philo, Milano 2016.

corpo, didatticamente parlando, come un campo di opportunità? Significa, in prima istanza, attuare una trasformazione della metafora che soggiace a una certa concezione pedagogica del corpo, ripensando la figura metaforica, con il corpo che da linea di confine, da mezzo con cui è possibile, potentemente, segnare una distinzione con l'altro, viene a essere rappresentato come una frontiera culturale, in cui sono possibili le contaminazioni e in cui la natura ambivalente che lo contraddistingue permette sia di salvaguardare le identità culturali personali, sia di agevolare l'incontro con ciò che rappresenta una novità, una differenza. La scoperta del corpo, del corpo dell'altro, porta alla conoscenza di una nuova cultura. Il corpo trasmette la cultura e, al tempo stesso, percepisce un *habitus* diverso, entra in contatto con la diversità, ne viene influenzato e viene indotto ad una reazione. L'uso sapiente del corpo può offrire delle interessanti opportunità didattiche: un alunno che non conosce la lingua della classe o che ha una qualche forma di difficoltà ad esprimersi verbalmente, ricorre al corpo per cercare di dare un senso alla sua presenza, di aprirsi ad un dialogo tra codici comunicativi che gli sono per lo più estranei. I corpi, come abbiamo avuto modo di ribadire in più punti della trattazione, entrano in relazione, sempre e comunque: forme, gesti, odori, significati si diffondono o sono visibili senza possibilità di disciplinamento. È un dato di natura incontrovertibile. Come è incontrovertibile il fatto che entrando in relazione avviano un dialogo in cui emergono similitudini, differenze, vicinanze e distanze. E su questo dialogo, spontaneo e ricco di diramazioni, che può essere innestato un intervento educativo orientato all'intercultura in cui le differenze che vengono percepite a livello della sensazione corporea vengono poi affrontate su di un piano cognitivo come mutui arricchimenti per le due culture a contatto e in cui i differenti *habitus* vengono proposti come parti di un più ampio *habitus corpi* che accomuna tutti gli individui in forme di linguaggio, atteggiamenti, gesti, prossemiche e motricità che sono, sì, differenti nel modo in cui vengono espresse ma che, di fondo, sono tutte espressioni di quella componente corporea che è alla base della cultura e della conoscenza e che rappresenta il punto di congiunzione tra tutti gli esseri umani. Banalmente, dietro il diverso modo di rappresentare le emozioni, c'è comunque una base comune a tutti gli individui: ognuno prova rabbia allo stesso modo, pur cambiando il modo in cui questa emozione viene poi veicolata verso l'esterno. Partire, ad esempio, dai diversi modi in cui vengono espresse le emozioni, per riconoscerne le differenze, per risalire poi all'origine delle emozioni, per individuarne i punti in comune, è uno straordinario percorso didattico in cui *inter-corporeità*, si combina con *l'inter-soggettività* per poi formare le basi dell'*inter-culturalità*.

Prendiamo, adesso, la prospettiva culturale del corpo, il suo essere al tempo stesso soggetto e oggetto della cultura, e portiamola nella relazione educativa e nella relazione io-altro. E con questa prospettiva in filigrana, proviamo a leggere in maniera più approfondita il tema dell'intercultura a scuola. Facilmente si aprono fronti di ragionamento interessanti su cui vale la bene riflettere. Nella scuola il corpo può diventare il primo mediatore culturale su cui si intessono le relazioni, si costruiscono le dinamiche di gruppo e si generano dei ponti tra diverse culture. D'altra parte, il corpo è un potente marcatore con cui, immediatamente, si sviluppano le distinzioni culturali tra i gruppi. E su questa (ennesima) ambivalenza si possono sviluppare percorsi educativi e impianti didattici dagli esiti inaspettati. Prendere in considerazione l'individuo nella sua totalità e nella molteplicità delle espressioni con cui manifesta il suo



corpo, aumenta lo spazio di manovra della didattica e apre scenari inediti nella costruzione di un setting educativo accogliente, aperto alle diversità<sup>37</sup>. Si moltiplicano i linguaggi e si rende disponibile uno spazio di incontro tra culture diverse: è possibile in tal senso, riprendere il ragionamento di Bourdieu precedentemente esposto, passando da un corpo socialmente informato, ad uno didatticamente informato, cioè intenzionalmente attivato affinché possa trovare il proprio posto nella classe e possa esprimere tutto il proprio potenziale come mediatore per l'accesso alla conoscenza dell'altro, anche quando l'altro ha un corpo che non risulta familiare. La percezione di un corpo diverso, invece che generare imbarazzo o rifiuto, diviene stimolo per un incontro con quegli *habitus* che, in base ai vissuti del proprio corpo, possono risultare estranei, non comprensibili. Si tratta di un riconoscimento, di una distinzione immediata, non mediata, appunto, da una riflessione di carattere cognitivo, che avviene a livello della percezione corporea e che attraverso il corpo porta culture differenti a confrontarsi su di una piattaforma educativa che tende ad essere più flessibile e aperta al cambiamento. In effetti, se manteniamo l'impalcatura di tutti i ragionamenti che sostengono le argomentazioni proposte, un cambio di prospettiva a livello cognitivo, ogni nuovo apprendimento, un cambiamento nelle componenti culturali di un individuo, passa attraverso il corpo che, dunque, acquisisce un nuovo apprendimento prima che questo possa giungere ad essere elaborato a livello cognitivo. L'accettazione dell'altro è anticipata da un incontro di corpi, che inizialmente si sentono estranei, ma che comunque, come dato di natura, entrano in contatto, dialogano, cominciano a riconoscersi. Ogni incontro con un altro corpo, specie quando ha un *habitus* molto differente, è sempre e comunque una compromissione del proprio *habitus*. Nell'alterità che viene trasmessa dal corpo dell'altro il proprio corpo reagisce prima di tutto percependo una distinzione e in secondo luogo andando a dialogare con il livello cognitivo per cercare di dare un nome, una rappresentazione alla percezione di estraneità. Ma nel fare questo si innesca inesorabilmente un meccanismo per cui nella relazione che si viene a creare, i due corpi in contatto assumono, ognuno per propria parte, il senso dell'altro incorporandone, più o meno consapevolmente, il significato<sup>38</sup>.

### Conclusioni: portare la didattica sulla frontiera del corpo

La prospettiva allettante che porta il corpo nel dialogo interculturale è l'apertura di uno spazio di confronto in cui possano essere sperimentati altri modi di incontrarsi e di vivere l'alterità. Attraverso il corpo si può contribuire a cambiare la didattica, rendendola più sfumata nei confini. In fondo il corpo è una terra di frontiera che se da un lato segna dei confini culturali ben precisi, dall'altro rimane comunque permeabile alle incursioni provenienti dagli altri mondi. La metafora del corpo come terra di frontiera è interessante; nella frontiera si è *presi nel mezzo*<sup>39</sup> in una zona in cui nessun confine è completamente violato e in cui sono permesse incursioni nei

<sup>37</sup> S. Digennaro, *Corpo ed emozioni nella didattica della scuola primaria*, cit.

<sup>38</sup> M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, cit.

<sup>39</sup> G. Anzaldúa, *Terre di confine*, Palomar, Bari 2000.

territori altrui. Perché in effetti si può stare nella dimensione culturale del proprio corpo e, senza perdere la propria identità, ci si può proiettare nella dimensione culturale di un altro corpo, in avanscoperta, sfruttando la zona di frontiera che si viene a ricreare. Ritirandosi dalla zona di frontiera, rientrato nei propri confini, a dialogo avvenuto, può avvenire l'elaborazione della percezione del corpo altrui, una riflessione sulle assonanze (e sulle dissonanze) di una diversa visione del mondo, introducendo l'interpersonale al centro del rapporto che esiste tra corpo e realtà. Così, la percezione personale, la trasmissione del mondo che ci arriva attraverso il corpo, si arricchisce di nuovi significati, attraverso cui è possibile interpretare i fenomeni percettivi in maniera nuova.

Portare la didattica nella frontiera del corpo significa portare gli alunni nel terreno storico e sociale in cui si incontrano i vissuti degli individui, le percezioni che essi hanno della realtà. Incontrarsi nel corpo dell'altro significa fare un viaggio nel suo mondo, alla scoperta di un modo, a volte profondamente diverso, di percepire uno stesso evento. Il territorio in cui ci si trova ad abitare insieme, con i propri corpi, può diventare uno sfondo integratore, una cornice di riferimento comune, costruttrice di percorsi didattici, che, senza cancellare le differenze, offre un sistema di valori e degli orientamenti che sono condivisi e che permettono a chi vi entra a far parte di connettersi. In questa prospettiva, il corpo deve essere riconosciuto come un, sosterranno "il", punto di inserimento nel mondo. E, quindi, nel corpo dell'altro, si trova il punto di ingresso di un altro mondo. Incontrare il corpo altrui vuol dire incontrare il mondo altrui. Quando, con la didattica, viene riconosciuta una correlazione precisa tra le espressioni del corpo, i suoi modi di essere e i fatti psichici e culturali, del vissuto che si cela dietro di esso, si determina un cambio di paradigma sostanziale che non vede più il corpo come un semplice involucro di menti, ma come un portatore di un'esistenza unica ed irripetibile che può essere conosciuta a approfondita. La didattica che si vuole proporre deve potersi basare su di un corpo-coscienza, *subtil, signifiant*<sup>40</sup> che viene posto in un rapporto intenzionale col mondo. Non può essere tanto depositaria di contenuti ma problematizzante per gli educandi nel loro rapporto con il mondo e con l'altro.

Antonio Borgogni

Università di Bergamo

Simone Digennaro

Università di Cassino e del Lazio Meridionale

### Riferimenti bibliografici

Aggestam L., Hill C., 2008, *The challenge of multiculturalism in European foreign policy*, «International affair», 84:1, pp. 97-114.

Anzaldúa G., 2000, *Terre di confine*, Palomar, Bari.

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.

<sup>40</sup> J. Le Camus, *Pratiques psychomotrices*, Mardaga, Bruxelles 1984.

- Bertin G.M., 1981, *Prefazione*, in V. Ariosi, F. Frabboni, V. Telmon (a cura di), *La scuola secondaria: riforma, curriculum, sperimentazione*, Il Mulino, Bologna, pp. 11-25.
- Borgogni A., Digennaro S., 2015, *Playing together: the role of sport organisations in supporting migrants' integration*, «EMPIRIA - Revista de Metodología de Ciencias Sociales», n. 30, gennaio-aprile, pp. 110-132.
- Bourdieu P., 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Éditions Droz, Parigi.
- Chadwick R., 2017, *Embodied methodologies: challenges, reflections and strategies*, «Qualitative Research», XVII:1, pp. 54-74.
- Csordas T. J., Harwood A. (a cura di), 1994, *Embodiment and experience: The existential ground of culture and self* (Vol. 2), Cambridge University Press, Cambridge.
- Di Donato M., 1998, *Storia dell'educazione fisica e sportiva. Indirizzi fondamentali*, Studium, Roma.
- Digennaro S., 2019, *Corpo ed emozioni nella didattica della scuola primaria*, Erickson, Trento.
- Digennaro S., 2013, *Processi di integrazione e reti associative*, «Rivista Internazionale di Scienze Sociali e Umane M@GM@», XI:1, gennaio-aprile.
- Francombe-Webb J., Rich E., de Pian L., 2014, *I Move Like You... But Different: Biopolitics and Embodied Methodologies*, «Cultural Studies – Critical Methodologies» XIV.5, pp. 471-482.
- Freire P., 2018, *La pedagogia degli oppressi* (1968), tr. it. L. Bimbi, C. Alziati, EGA editori, Torino.
- Freire P., 2014, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA Editori, Torino.
- Foucault M., 1988, *Technologies of the self*, in L. Martin, H. Gutman, P. Hutton (a cura di), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*, Massachusetts University Press, Amherst, pp. 16–49.
- Galimberti U., 2005, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano.
- Gamelli I., 2016, *Il sapere del corpo*, Autori di Philo, Milano.
- Giusti M., 2017, *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari.
- Halas J., Hanson L. L., 2001, *Pathologizing Billy: Enabling and constraining the body of the condemned*, «Sociology of Sport Journal», XVIII (1), pp. 115-126.
- Hyson M., 2004, *The Emotional development of young children. Building an emotion-centered curriculum*, Teachers College Press, New York.
- Ivinson G., 2012, *The body and pedagogy: beyond absent, moving bodies in pedagogic practice*, «British Journal of Sociology of Education», IV:33, pp. 489–506.
- Juvin H., 2006, *Il trionfo del corpo* (2006), tr. it. A. Bossi, L. Theodore EGEEA, Milano.
- Le Camus J., 1984, *Pratiques psychomotrices*, Mardaga, Bruxelles.
- Lieberman D.E., 2014, *La storia del corpo umano. Evoluzione, salute e malattia* (2013), tr. it. E. Filoramo, Codice edizioni, Torino.
- Mauss M., 1970, *Les techniques du corps* (1936, «Journal de Psychologie», XXXII, 3-4, pp. 271- 293) in Id. *Sociologie et Anthropologie*, PUF, Paris, pp. 363-388.
- Merleau-Ponty M., 1945, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris.
- Petersen A., 2007, *The body in question. A socio-cultural approach*, Routledge, London.
- Resnik S., 1994, *Espace mental. Sept leçons à l'Université*, Érès, Toulouse.
- Sen A., 2006, *Identity & violence. The illusion of destiny*, Penguin, London.
- Sterchele D., Ferrero Camoletto R., Digennaro S., Borgogni A., 2017, *Undisciplined spaces: lifestyle sports and sport-for-all policies in Italy*, in D. Turner, S. Carnicelli-Filho ( a cura di), *Lifestyle Sport and Public Policy*, Routledge, New York, pp. 43-60.
- Zoletto, D., 2007, *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Raffaello Cortina, Milano.