

# **PEDAGOGIE DEL CORPO**

A cura di  
**ANTONIO DONATO**  
**EDUARDO GALAK**  
**ALESSANDRO BORTOLOTTI**



QUAPEG Edizioni

# **PEDAGOGIE DEL CORPO**

**ANTONIO DONATO  
EDUARDO GALAK  
ALESSANDRO BORTOLOTTI**

**(A CURA DI)**

**QUAPEG** EDIZIONI

© Gli autori e i curatori

Donato A., Galak E., Bortolotti A. (a cura di) (2023). *Pedagogia del Corpo*.  
Roma, Quapeg Edizioni.

La pubblicazione è stata supportata da:



**ISBN** 9791222499093

**DOI** 10.5281/zenodo.10718709

Questo volume è stato sottoposto al referaggio cieco di due esperti

© 2024, QUAPPEG Edizioni  
Università di Roma "Foro Italico"  
Piazza L. De Bosis, 15, I-00135, Rome

All rights reserved

Printed in Italy

## INDICE

PREMESSA: IL PERCORSO DEI SENTIERI CHE SI BIFORCANO di Antonio Donato, Eduardo Galak e Alessandro Bortolotti	p.	9
INTRODUZIONE ALLE PEDAGOGIE DEL CORPO di Antonio Donato	p.	11
<b><i>I Sezione CORPO E'É PEDAGOGIA</i></b>	<b><i>p.</i></b>	<b><i>15</i></b>
SENTIDOS Y DERIVAS PARA EL PROYECTO DE UNA PEDAGOGÍA CORPORAL di Jordi Planella	p.	16
EDUCARE ALTRIMENTI: PEDAGOGIA DEL CORPO E <i>INFELICITÀ</i> DEI DISPOSITIVI di Gianluca De Fazio	p.	33
CORPOGRAFÍAS DISIDENTES, PEDAGOGÍAS ENCONTRADAS di Héctor Rolando Chaparro Hurtado	p.	46
QUALE CORPO PER QUALE SPORT? PERCEZIONE, IMMAGINI E IMMAGINARI di Eduardo Galak	p.	54
UMA PEDAGOGIA PARA O CORPO ESPORTIVO COMUNISTA? NOTAS SOBRE IDEIAS E PRÁTICAS NA GUERRA FRIA (RDA, PORTUGAL) di Alexandre Fernandez Vaz	p.	67
CORPO E SPORT TRA MCDONALDIZZAZIONE E PEDAGOGIA CRITICA di Emanuele Isidori, Angela Magnanini, Silvano Merced Len, Antonio Sánchez-Pato	p.	79
<b><i>II Sezione CONTESTI DEL/DAL CORPO</i></b>	<b><i>p.</i></b>	<b><i>90</i></b>
DALL'EDUCAZIONE DEL CORPO ALL'INSEGNAMENTO CRITICO DELLO SPORT di Bruno Mora, Martina Pastorino, Gonzalo Pesce	p.	91

EDUCAZIONE DEL CORPO KARATEKA: UNA TRAIETTORIA DI RICERCA di Fabiana Cristina Turelli	p.	101
EDUCAZIONE FISICA: NOTE (D)A(L) MARGINE di Antonio Donato	p.	115
ANALISI DI HABITUS SPORTIVI ATTRAVERSO LO SGUARDO DELLA PRASSEOLOGIA MOTORIA di Alessandro Bortolotti e Andrea Celani	p.	127
SOBRE EL TRATAMIENTO DE LO CORPORAL EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE: DISOÑANDO PARA LAS EDUCACIONES DEL CUERPO (OTROS MUNDOS SE ABREN CAMINO) di William Moreno Gómez	p	148
PEDAGOGIE DEI CORPI E SPAZI INCORPORATI IN PROCESSI DI URBANIZZAZIONE PLANETARIA di Nicola De Martini Ugolotti	p.	175
IL CORPO TRA EDUCAZIONE E LIBERAZIONE: LA METAFORA DELLA PESTE IN RICCARDO MASSA di Mirca Benetton	p.	189
LA DANZA COME DIMENSIONE IDENTITARIA di Alba G.A. Naccari	p.	201
COSA CI MUOVE? UNO SGUARDO OLTRE E ATTRAVERSO L'ATTIVITÀ FISICA di Alessandra X. Bueno, Leonardo Tonelli	p.	214
LAS PEDAGOGÍAS DEL CUERPO Y EL CORTE EPISTEMOLÓGICO FREUDIANO di Macarena Elzaurdía, Catherine Garín Ramírez, Juan Muiño Orlando, Jorge Rettich, Andrés Risso Thomasset, Camilo Rodríguez Antúnez, Raumar Rodríguez Giménez	p.	225

**PREMESSA:  
IL PERCORSO DEI SENTIERI CHE SI  
BIFORCANO**

Antonio Donato, Eduardo Galak e Alessandro Bortolotti

Per definire il percorso che ha portato alla pubblicazione di questo volume, forse sarebbe utile il parallelismo con il racconto di Jorge Luis Borges “Il giardino dei sentieri che si biforcano” scritto nel 1941. La cui storia narra percorsi diversi, in spazi e tempi diversi, di generazioni diverse. Il racconto narra la chimerica impresa dell'astrologo cinese *Ts'ui Pên*, che si era prefisso di costruire un labirinto infinitamente complesso, dunque di scrivere un romanzo infinito, il cui titolo sarebbe stato quello che dà il nome al racconto. Come diceva Borges, “Il tempo si biforca perennemente in innumerevoli futuri”. Questo libro non è quell'opera straordinaria, ma un'opera nata dalla pura progettazione dell'imprevisto, del casuale, dell'aperto in cui spetta ai lettori costruire nuovi percorsi. Eventi che conducono a un'ulteriore moltiplicazione di conseguenze, in una continua produzione di possibili futuri. Solo con parole di un romanzo così articolato si potrebbe raccontare delle possibilità aperte degli incontri casuali e dell'impensato accademico che questi potessero generare. Viaggi intercontinentali, convegni, dialoghi e incontri internazionali sono eventi accademici che si basano su fatti come la casualità di incontrarsi per puro caso in una biblioteca di periferia. Di certo, ai fini di rintracciare almeno le coordinate di quella che è l'avventura accademica, potremmo tracciare il primo passo con il convegno della prima edizione “Cosa può un corpo?” nel febbraio 2018. A partire da questo incontro scaturisco una serie di testi raccolti nel dossier scientifico “*O que pode um corpo: perspectivas sobre a corporalidade na transmissão de práticas e saberes*” pubblicato dalla rivista brasiliana *tempos e espaços em educação* e del libro *Le pieghe del corpo*, pubblicato in Italia edito dalla casa editrice Mimesis. A questo è seguito nella primavera 2020 il seminario online *Re-assembling the Nature-Culture-Body Nexus: Practices and Epistemologies in Health, Physical Activity, and Education* con le cor-

rispettive pubblicazioni. Solo a questo punto si può arrivare all'attualità del secondo seminario "Cosa può un corpo?" del febbraio 2023 che ha condensato e ampliato gli interventi in questo volume.

Ora sembrerà chiaro come questo libro nasce dall'incontro e da percorsi diversi che si incontrano e che si concretizzano e rinnovano in ogni nuovo incontro in cui lo spazio-tempo sembra moltiplicarsi e il finale rimane sempre nuovo e aperto.

## INTRODUZIONE ALLE PEDAGOGIE DEL CORPO

Antonio Donato

Università di Bologna

Esplorare le possibilità del corpo nel campo pedagogico è un percorso che prevede il confronto tra diversi punti di vista attraverso cui renderlo visibile e dicibile. Sebbene la corporeità nella modernità sia stata segnata a lungo sia da un silenzio pedagogico reticente, sia da una sua esplicitazione in teorie e prassi pedagogiche, come mettono in luce numerosissimi lavori foucaultiani, il lavoro “sul” corpo può essere considerato “massiccio, costante e meticoloso”. Da una parte il corpo risulta essere il principale effetto della pedagogia in termini politici, e dall’altra il silenzio rappresenta una ridotta possibilità di critica, nell’incessante tentativo di naturalizzare le pratiche (Kirk 1998). La più recente rottura del silenzio lascia spazio a tantissime prospettive che vedono nel corpo la possibilità pedagogica di sviluppare nuove teorie e prassi. A partire dagli anni novanta del XX secolo, si è andata infatti a delineare anche in pedagogia quella svolta definita *turn to the body* (Brown, Cromby, Harper, Johnson, & Reavey, 2011) caratterizzata dall’intreccio sulla scena internazionale di diversi filoni di ricerca: (a) teorie sociali del corpo, incentrate sull’analisi di come il corpo sia al centro delle relazioni di potere e della stratificazione del sapere; (b) la storia della corporeità, che traccia il corpo nei diversi processi di trasformazioni sociali; (c) l’analisi delle tecniche del corpo, volte all’esplorazione delle pratiche (es. quella sportiva); (d) analisi del processo di incorporazione, per mettere in luce le connessioni con i processi economici, sociali e politici più ampi, visibili sul corpo. Dall’educazione fisica scolastica allo spazio sociale conquistato dallo sport, gli ultimi anni sono stati una moltiplicazione di punti di vista che guardano pedagogicamente al corpo come prospettiva privilegiata per analizzare i processi educativi. All’interno di questo scenario uno dei lavori di sistematizzazione di tali punti di vista in Italia è sicuramente il lavoro di Ivano Gamelli (2001), che attraverso la definizione di “Pedagogia del corpo” intende creare una cornice intorno a prospet-

tive e presupposti differenti riguardanti la corporeità. Altri lavori provano a collocare punti di contatto, attraverso la possibilità politica e sociale del corpo, nei processi di soggettivazione (Donato, Tonelli e Galak, 2019). Altri ancora sono, invece, spazi di analisi teoriche e pratiche, come ad esempio la pedagogia dello sport, che si collocano immediatamente come pedagogia del corpo (Isidori, 2017) e che pongono la pratica sportiva al centro delle riflessioni per organizzare un ordine del discorso a partire dalle pratiche, come, ad esempio, proposto anche dalla Prasseologia motoria (Parlebas, 1999) o dell'area dei Physical Cultural Studies.

La prospettiva di guardare al corpo s'interseca, inoltre, sempre più con lavori che coinvolgono discipline come la sociologia, l'antropologia o la filosofia, che proprio a partire dalla corporeità favoriscono un confronto e una riattivazione di riflessioni nel campo pedagogico. A tal proposito, all'interno del testo che seguirà, la prima sezione dal titolo "corpo è/e pedagogia" ha il compito di creare diverse cornici epistemiche e ontologiche sulla corporeità. Attraverso il lavoro di Jordi Planella, si apre la discussione scientifica su cosa voglia dire definire una pedagogia del corpo; a tal proposito, Gianluca De Fazio permette di definire la posta in gioco della pedagogia del corpo nel lavoro politico di piegare le linee dei dispositivi. Héctor Rolando Chaparro Hurtado ci permette di focalizzare l'attenzione sui sensi come possibilità di produzione di una sensibilità volta alla trasformazione del corpo e delle sue pratiche. Una riflessione che anticipa e dialoga con la riflessione ontologica di Eduardo Galak sugli immaginari del corpo nello sport. La prima sezione si conclude con i lavori Alexandre Fernandez Vaz e quello coadiuvato da Emanuele Isidori con Angela Magnanini, Silvano Merced Len e Antonio Sánchez-Pato: fondamentali perché permettono di adoperare una critica sociale, in cui se nel primo lavoro si guarda storicamente alla problematica di una critica anticapitalista senza il corpo, nell'esempio evidente della guerra fredda, nel secondo lavoro internazionale si gettano le basi per una critica pedagogica e sociale che parta dal corpo.

Nella seconda sezione le pedagogie del corpo si sviluppano in interventi internazionali, che evidenziano la possibilità di immaginare a partire dal corpo una pedagogia del/dal corpo come "pedagogia contestuale" (Grossberg 1997), volta a intrecciare enunciazioni e pratiche e tracciare direzioni verso nuovi punti di vista. Una pedagogia che

sfugge alla naturalizzazione/culturalizzazione del contesto e delle pratiche che permettono e producono effetti e relazioni (di potere), ma cerca di produrre linee di fuga verso mappe impensate delle possibilità. In questa direzione Bruno Mora, Martina Pastorino e Gonzalo Pesce aprono l'insegnamento dello sport come pratica di incorporazione. L'autoetnografia di Fabiana Cristina Turelli ci permette di svelare in una matrice intersezionale processi di trasformazioni sociali a partire dalle arti marziali. La riflessione di Antonio Donato indaga la possibilità di svelare la cornice ideologica meritocratica nello sviluppo delle pedagogie del corpo, in particolar modo nelle pratiche sportive nel tentativo di sfuggire alla retorica. Una riflessione riporta al centro le relazioni, così come quella di Alessandro Bortolotti e Andrea Celani che attraverso la lettura prasseologica sviluppano diversi esempi, permettendo di rintracciare modelli alternativi di "competizione". William Moreno Gómez e Nicola De Martini Ugolotti sviluppano nei loro rispettivi saggi la relazione del corpo con il contesto ambientale/spaziale. Il primo attraverso la cornice epistemica di pluriverso, il secondo attraverso un'ecosofia dell'incorporazione dello spazio dei contesti urbani. Il teatro e la danza sono lo sviluppo della riflessione sulle pedagogie del corpo rispettivamente di Mirca Benetton e Alba Naccheri. Alessandra Bueno e Leonardo Tonelli sviluppano una riflessione sulla attività fisica riportando al corpo in movimento, da cui partire per numerosi spunti di riflessione.

Il testo è chiuso da un prezioso dialogo epistemologico di un gruppo di ricerca dell'Universidad de la República con Macarena Elzaurdia, Catherine Garín Ramírez, Juan Muiño Orlando, Jorge Rettich, Andrés Riso Thomasset, Camilo Rodríguez Antúnez, Raumar Rodríguez Giménez che ci riportano alla possibilità di continuare a indagare le tematiche delle pedagogie del corpo. In questa direzione, aprendo alla possibilità di riflettere e dialogare, il presente lavoro intende contribuire al dibattito in essere nel campo pedagogico per estendere e flettere teorie e analisi di prassi pedagogiche che tendono a considerare l'aspetto della corporeità come capacità di auto-interrogarsi continuamente.

### **Riferimenti Bibliografici**

- Brown, S.D., Cromby, J., Harper, D.J., Johnson, K., & Reavey, P. (2011). Researching “experience”: Embodiment, methodology, process. *Theory & Psychology*, 21(4), 493-515.
- Donato, A., Tonelli, L., & Galak, E. (Eds.). (2019). *Le pieghe del corpo*. Milano - Udine: Mimesis.
- Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaele Cortina Editore.
- Grossberg, L., (1997) *Bringing It All Back Home. Essays on Cultural Studies*, Durham and London: Duke University Press.
- Isidori, E. (2017). *Pedagogia e sport*. Milano: FrancoAngeli.
- Kirk, D. (1998). *Schooling Bodies: school Practice and Public Discourse 1880-1950*. London: Leincester University Press.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Paris, INSEP.

**I sezione**

**CORPO E/É PEDAGOGIA**

## SENTIDOS Y DERIVAS PARA EL PROYECTO DE UNA PEDAGOGÍA CORPORAL

Jordi Planella

Universitat Oberta de Catalunya

*Puesto que la relación con el mundo es antes que nada corporal, parto del análisis de las formas corporales y corporeizadas de relacionarse con el mundo, de experimentarlo y tomar posición ante él; parto del análisis de las maneras en que el cuerpo y el mundo están siempre ya intrincados y entrelazados.*

Hartmut Rosa (2019, pp. 58-59).

### 1. Introducción

Desde que a finales de los años '80 arranca con fuerza (tal vez de forma totalmente discreta e inconsciente) el proyecto de desarrollo de un campo de saber transdisciplinar -al que podemos convenir en denominar *Body Studies*- se hace evidente que en ese ejercicio no puede abandonarse la dimensión pedagógica y que esta debe jugar un papel relevante en su configuración disciplinar. Ello tiene que ver con la idea que es justamente a través de las prácticas pedagógicas que en las distintas culturas se transmite y gestiona una determina noción de cuerpo y de subjetividad, encarnada o no.

En verdad, se ha tratado de un amplio ejercicio que ha puesto de manifiesto tanto el lugar como el estatuto del cuerpo en las Ciencias Sociales, así como en otras disciplinas cercanas (o no tan cercanas) a ellas. Es necesario recorrer a determinados momentos, geografías

dispersas y distintos autores para darnos cuenta de la fuerza que ese movimiento ha tomado en la actualidad, y que la perspectiva proyectiva que vislumbra, lo dibuja como “imparable”. El objetivo de este capítulo es producir un trabajo crítico-reflexivo sobre el sentido y la profundidad de la enunciación “pedagogía corporal” y que, en parte, arranca de mi reciente trabajo de coordinación del libro *Pedagogías Corporales. Miradas interdisciplinares* (2023). En la presentación del mismo decíamos: “El proyecto de libro se erige como un proyecto de resistencia a esas formas hegemónicas de dominación epistémica, pero a su vez de resistencia a ese mundo incorpóreo que ya nos atraviesa (o, por lo menos, lo intenta)” (Almeida, Betancor y Planella, 2023, p. 11). Mi objetivo en el presente trabajo es mantener ese espíritu crítico con las formas hegemónicas imperantes de enunciación, representación y control de los cuerpos. Otra parte importante del capítulo se basa en mi proyecto de investigación que lleva por título *Nuestro Territorio es Nuestro Cuerpo. Pasos hacia una pedagogía de los sentidos* y que parte de la cita que nos brinda la activista colombiana Diva Sandoval:

¿Cuál es nuestro territorio? El Cuerpo. Nosotros llevamos en nuestro cuerpo la marca de la resistencia, la marca de la violación de derechos humanos. En nuestro cuerpo lo llevamos (citado en Planella, 2023).

¿Qué es el territorio? nos podríamos preguntar. ¿Tenemos alguna cosa que ver con él? ¿Nuestro cuerpo es nuestro territorio? De este proyecto aportó algunos resultados previos a partir de las diferentes entrevistas realizadas a distintos actores vinculados con diversos proyectos y acciones de Pedagogía Corporal en la ciudad colombiana de Villavicencio. Para ello me interesa pensar este asunto desde la dimensión que lo enfoca el arquitecto Juhani Pallasmaa: “se han fortalecido y confirmado mis suposiciones sobre el papel del cuerpo como lugar de la percepción, del pensamiento y de la conciencia, y sobre la importancia de los sentidos en la articulación y el procesado de las respuestas e ideas sensoriales” (2006, pp. 9-10).

Cuando uno, como investigador, se adentra en el campo de los estudios corporales se da cuenta de la potencia emergente de trabajos de beben de un sustrato que no podemos dejar de tener presente y citar.

Algunos autores ubicados en núcleos francófonos como David Le Breton, Alain Corbin, Georges Vigarello, Françoise Borel o Jean Marie Brohm, así como otros autores de la órbita anglófona situados cerca de la revista *The Body & Society* (Chris Shilling, Bryan Turner, Mike Featherstone, Mike Hepworth o Don Welton). En esas miradas globales más o menos contemporáneas nos aparecen otros autores, previos a estos otros que podrían ser considerados los pioneros de los estudios corporales: Marcel Mauss, Maurice Merleau-Ponty y Michel Foucault. Si no los queremos ubicar en categorías como las del pionerismo, sí que podemos hablar de ellos como autores que tempranamente se dieron cuenta que fundamentalmente, “somos cuerpo”. La mayoría de ellos son autores muy citados en los trabajos que tienen el cuerpo como objeto de estudio; en muchos de ellos la controversia entre cultura y naturaleza (en lo que al cuerpo se refiere) se convierte en el hilo conductor de importantes debates y discusiones. Este asunto sigue siendo algo fundamental: en el cuerpo se unen todas las perspectivas que atraviesan el filo hilo que separa lo cultural de lo natural. Y ello pese a que durante décadas se ha asimilado el cuerpo a la carne y muy poco a las manifestaciones culturales del ser humano. Los trabajos de estos autores han servido para situar los grandes interrogantes alrededor de las ideas sobre el cuerpo como algo ya dado y cerrado (genéticamente, morfológicamente, biológicamente, fisiológicamente) o como algo que ha sido construido (socialmente, mentalmente, culturalmente, personalmente). Los debates siguen abiertos y las interrelaciones entre ambas perspectivas son más necesarias que nunca. Así nos lo demuestra Descola en su monografía *Par-delà natura et culture* (2005); allí, el antropólogo francés, se pregunta si podemos pensar el mundo sin diferenciar cultura y naturaleza.

Pero el trabajo en el campo de los Estudios Corporales requiero de lo que nos propone Schilling: “these analyses were not but followed and drew on long tradition of philosophical and theological inquiry in the west” (2016, p. XIV). Ahí radica el punto de encuentro en la forma de estudiar el cuerpo con un enfoque muy concreto; una forma de estudiar el cuerpo que nos atraviesa -como investigadores- en todos los sentidos y de la cual no podemos escapar. A muchos investigadores nos atrae la idea de poner en juego la perspectiva de la experiencia, de lo encarnado: “esta perspectiva fenomenológica juega tanto en las

formas de escoger los métodos como en sus objetos de estudio (...) el cuerpo del investigador es el órgano de captación, de articulación y de configuración del sentido que se inscribirá en el corpus” (Cefai, 2011, p. 28). Se trata de algo casi autoreferencial: de cuerpos que investigan sobre cuerpos. No siempre sobre otros cuerpos sino a veces sobre el cuerpo propio, sobre uno mismo. Dichas historias corporales, narradas, favorecen discursos somáticos que permiten la producción de saberes corporales a partir de textos somatizados.

Llevo más de 20 años reflexionando e investigando sobre el cuerpo desde su dimensión simbólico-existencial, pero todavía es necesario insistir en ello. Es por ello que me parece necesario focalizar el trabajo en las posibilidades de pensar y experimentar una pedagogía desde los sentidos y que pretenda pensar y revisar las formas con las que el ser humano se vincula con su propio cuerpo. En trabajos previos he ido trazando una cartografía que me ha permitido transitar entre disciplinas (en especial la antropología, la sociología, el arte, la filosofía, la historia y un poco la lingüística) e intentar comprender, brevemente, las dimensiones complejas de eso que llamamos ‘cuerpo humano’ (Planella, 2006). Es por ello por lo que mi deseo es profundizar en esta temática para poder tensionar algunos de los resultados previos y ponerlos en contexto.

## **2. Sin cuerpo no hay educación (¿estamos seguro de ello?)**

A la luz de los mismos cambios que se han producido de forma paralela a la constitución del campo de saber de los Body Studies, se ha producido un cambio social radical que, en parte, ha preconizado la desaparición del cuerpo (*Adieu au corps*, en palabras de Le Breton, 2015), su transmutación (tal vez en cuerpos cyborg, Featherstone & Burrows, 1995) o su transformación desde la imagen proyectada de uno mismo. De la misma forma, en un posicionamiento crítico hacia las tres grandes formas de sostener parte de la cultura pedagógica occidental (cierta parte de la cultura judeo-cristiana, la filosofía de Platón y algunos de los pensamientos de René Descartes) he insistido muchas veces en el enunciado que “se puede educar a pesar del cuerpo” (Planella, 2017; Planella, 2023). Su sentido último se ha basado en intentar contrarrestar ciertas visiones (o ciertas interpretaciones) del papel del cuerpo en la vida en general y en la

educación en particular. Si para la cultura judeo-cristiana (o por lo menos para una parte de ella) el cuerpo es posibilitador del pecado, para la interpretación más clásica de Platón el cuerpo es *soma sema* (una prisión que mantiene el alma enjaulada) y para Descartes la *res extensa* es la que dificulta el ejercicio habitual de la *res cogitans*, me he empeñado en darle vueltas a la absurdidad de seguir pensando el ejercicio pedagógico de forma acorporal. Más allá de procesos educativos cerrados, no puedo pensar en una educación que vea al cuerpo como “el enemigo”, como el peligro, lo que me molesta como docente, lo que distrae a las mentes de mis estudiantes.

Así nos lo han hecho creer: el cuerpo molesta (les molesta pero también nos molesta); los cuerpos inquietos (no quietos) perturban la paz del buen estudiantado (son cuerpos que inquietan); lo sensible distrae el trabajo pausado de la mente en la producción de saberes; los saberes expertos/académicos están por encima de los profanos; el deseo de objetividad (en dicha producción de saberes) está por encima de la subjetividad; en las investigaciones, lo carnal produce ruido y las invalida. Nos han enseñado a estar y permanecer sentados. Para ello me sirvo de una preciosa carta de Franz Kafka que escribió en 1904 a su amigo Oskar Pollack en la que comparte algunas reflexiones que encajan directamente con el tema que nos ocupa. Lo dice con una claridad aplastante Franz Kafka en su carta a Pollack:

Estoy sentado ante mi hermoso escritorio. No lo conoces ¿Cómo podrías? Se trata, concretamente, de un buen escritorio burgués, bien organizado, pensado para tareas docentes. Tiene en el sitio donde de ordinario se hallan las rodillas del escritor, dos terribles puntas de madera.

Hasta aquí Kafka se limita a hacer la descripción de un mueble, que podría ser apta para vendedores de mobiliario, restauradores de arte o anticuarios. Extraña al lector de la carta en la descripción cuando nos narra que posee “dos terribles puntas de madera” ¿Para qué querrá Kafka dos puntas de madera en un escritorio? El autor de Praga nos sigue diciendo:

Y ahora presta atención. Cuando uno está terriblemente sentado, es cuidadoso y escribe algo bueno y burgués, entonces

está perfectamente. Pero, ay de ti si te emocionas y mueves el cuerpo aunque solo sea un poco, porque entonces, inevitablemente, se te clavan las maderas puntiagudas en las rodillas y ¡como duele! Te podría enseñar los cardenales. ¿Y qué es lo que eso quiere decir?: “No escribas nada emocionante y no permitas que tu cuerpo se mueva”.

La descripción de este escritorio de Franz Kafka concentra, desde un punto de vista simbólico, muchos de los quehaceres relacionados con la pedagogía corporal y las tensiones que en una u otra dirección generan. En algunas ocasiones uno se da cuenta que este podría ser el escritorio soñado por muchos pedagogos, con alumnado descorporeizado y con mecanismos de control de sus sentires. Existe esa preconización, explícita o latente, de que en las aulas, los salones, los cuerpos del estudiantado, molestan. Para esos docentes el asunto es pensar y proyectar ejercicios pedagógicos en los cuales, aparentemente el cuerpo no sea necesario. Pero ello explota y pierde su sentido porque los niños y adolescentes son cuerpo, son sujetos primariamente corporales, afrontan la vida de forma somática (a pesar de los múltiples ejercicios docentes para intelectualizar de forma exagerada la misma educación y separarla de vida).

### **3. La Pedagogía de los Sentidos**

A partir de lo que he situado y expuesto hasta el momento, propongo pensar y presentar la educación desde dos categorías distintas, situadas en posiciones claramente antagónicas: una pedagogía con efectos anestésicos y una pedagogía que utiliza su dimensión sensible como base de las acciones educativas. Por pedagogía anestésica entiendo aquella pedagogía que tiene la finalidad (no siempre consciente y a menudo como parte del currículum oculto) de anestesiar, de adormecer a los sujetos de la educación. *Anestesia* es una palabra de origen griego que significa, justamente, ausencia de sensaciones. El estado de ausencia de dolor, por ejemplo, para las intervenciones quirúrgicas, contrasta con su sentido en el campo educativo. La pedagogía anestésica toma la forma verbal —activa— de la potencia, del potencial futuro. La finalidad de la anestesia es la paralización de determinadas partes del

cuerpo humano para realizar algún tipo de operación en ellas o con ellas, se trataría de no despertar al sujeto (con sus pasiones, saberes, placeres, encarnaciones) sino mantenerlo dormido, pasivo corporalmente. Por contra, la pedagogía sensible nos lleva por otros derroteros, por caminos radicalmente distintos. Para algunas pedagogías, como ocurre con la vida misma, las personas también somos “cuerpos-lectores-activos” (no solo mentes incorpóreas receptoras pasivas de los procesos de aprendizaje).

Como cuerpos lectores tenemos la capacidad de desviarnos, de torcernos, de volvernos anormales y extraños, inadecuados o diversos. Uno de los entrevistados para el proyecto *Nuestro territorio es nuestro cuerpo* (M) nos dice que “en el pueblo, cuando era pequeño, vivía anestesiado”; “cuando vine a la ciudad para estudiar en la Universidad mi cuerpo, mi vida, despertaron con mucha fluidez “(E1). Nos podemos preguntar de donde surgen los procesos anestésicos, y en su recorrido vital, M, insiste en ubicarlo en las prácticas que han tenido lugar en los dispositivos escolares. Es en el sentido que lo plantea M que existen rendijas, grietas que nos permiten volvernos seres sensibles y que dejamos que los afectos nos impacten, que entren en nuestras vidas. En esta idea insiste el relato de JD al hablar de su experiencia corporal anestésica en la escuela: “como me sentía anestesiado (casi paralizado) frente al hecho de tener que leer en público, desarrollé una especial habilidad por la escritura” (E2). Existe una suerte de transmutación entre ese ejercicio de salir frente a todo el salón, de poner el cuerpo (de exponerlo frente al resto y aprender a aguantar sus miradas) y ciertos procesos de empalabramiento corporal. Mi palabra hablada (oral) se paraliza pero activo otras formas corporales de resignificar la expresión que me permite subjetivarme. Este hecho es algo que en muchas ocasiones se ha repetido, tal y como nos muestra D: “nunca puse en escena mi cuerpo porque me producía (y me siga produciendo) pánico salir a la escena del aula con mi cuerpo” (E4).

Como educandos primero, y después como educadores, pensamos el cuerpo, pensamos con el cuerpo, pensamos desde el cuerpo y tenemos la potencia de resignificar las praxis educativas desde esta dimensión sensible. En palabras de Sicilia “la relación con el mundo es fundamentalmente corporal, y llegaremos a la conclusión de que el cuerpo es un elemento externo que primero toma contacto con el

mundo y se posiciona dentro de él” (2012, p. 47). En la entrevista realizada a Y, nos narra que “el cuerpo me enseñó que siempre se puede hablar”, y “el semillero fue el escenario donde deconstruí mi cuerpo biológico” (E5). No es posible eliminar la condición operante del cuerpo como escritura, a pesar de ciertas insistencias pedagógica de distinto orden.

Entonces podemos afirmar, tal vez con una cierta rotundidad, que el cuerpo es un verdadero “agente del sentido” y a través de él se marcan territorios y fronteras en relación a los otros cuerpos. No obstante, luchar contra esta concepción resulta difícil, especialmente durante la infancia y a través de las experiencias que atraviesan las vidas en la escuela. ¿Quién no recuerda el perfume de una maestra? ¿Quién no recuerda también los olores de la escuela? Olores o malos olores, pero siempre presentes (a pesar de todas las acciones ejecutadas con objeto de negarlos) porque el cuerpo (a pesar del trabajo de control) no ha podido controlar y eliminar algo tan vital como el sentido del olfato; y ello a pesar de que la escuela lo ha intentado por pasiva y por activa.

Y junto a ello, los nuevos sistemas de vida imperantes han arrinconado los sentidos de la vida, de la producción de sentido, de las praxis pedagógicas, etc. Los primeros meses de pandemia (y en determinados lugares hasta hace bien poco) la digitalización radical de la enseñanza nos ha evocado a un mundo dominado y conformado por las no-cosas. En palabras de Han “el orden terreno está siendo hoy sustituido por el orden digital. este desnaturaliza las cosas del mundo informatizándolas” (2021, p. 13). La pedagogía sensible es una pedagogía del tacto, una pedagogía de la tierra, de los elementos, del cuerpo que aprende y del cuerpo que acompaña a los educandos y a las educandas en ese proceso creativo. Es una pedagogía que recupera lo sólido y tangible, frente a un mundo y a unas prácticas educativas que nos imaginan como *inforgs* más que como sujetos activos, y que se basan en algo intangible alejado de la verdadera experiencia pedagógica.

Nos guste o no, lo aceptemos o no, somos *seres primariamente corporales*. En nuestras vidas el cuerpo juega un papel fundamental, hasta el punto de que podemos afirmar que somos nuestro cuerpo (frente a la clásica concepción materialista que nos habla de la idea que “tenemos un cuerpo”). Es en este sentido que C nos dice en su

entrevista que un “sujeto anestesiado es alguien al que no le pasa nada. También hay profesorado anestesiado”. Lo contrario de un sujeto anestesiado es aquel que es el actor, el agente de su propia vida, el que vive desde lo sentires y los sentidos. Es por ello por lo que tal vez podemos ir más allá y atrevernos a decir que somos un cuerpo que dice “yo”, un cuerpo que toma decisiones, que se posiciona, que se moviliza, que comunica su subjetividad. Ello nos plantea la posibilidad de tener muy presente lo corporal, pero traspasando la dimensión puramente anatómica (o por lo menos no quedándonos anquilosados en ella -ya que ese ha sido uno de los principales problemas de determinadas pedagogías-). En la tabla siguiente, únicamente a modo de exploración, proponemos cinco posibilidades de pedagogías sensibles.

**Tabla 1. Diferentes sensibilidades educativas**

<b>Sensibilidad A</b>	Se trata de procesos educativos no dicotómicos que ni alteran ni construyen prácticas educativas desde lógicas dualistas mente/cuerpo.
<b>Sensibilidad B</b>	Proponen un acercamiento de los sujetos de la educación y de las praxis educativas al mundo natural, a una relación sujeto-cuerpo-mundo-naturaleza.
<b>Sensibilidad C</b>	Desarrollo de experiencias y procesos educativos en los que el aprendizaje no tenga lugar a pesar del cuerpo, sino que lo haga, precisamente, a través del cuerpo.
<b>Sensibilidad D</b>	Incorporación las prácticas y las experiencias educativas rurales, populares, indígenas, etc. que tienen muy presente lo sensible como forma de transmisión de saberes y vivencias.
<b>Sensibilidad E</b>	Vincular los proyectos y las praxis pedagógicas con el territorio, no generando una separación entre el aula y la vida.

La conjugación de estas distintas sensibilidades educativas abre la pedagogía a un sinfín de posibilidades más allá de la dicotomía somático-cognitivo. Es así como Masson se pregunta lo siguiente: “¿Es posible pensar el cuerpo como espacio de disidencia? Un cuerpo plagado de órganos, no siempre sanos, no siempre vigorosos, no

siempre jóvenes ... Nos encontramos ante la necesidad de una revuelta orgánica en un sentido literal: revolver órganos. Es actualmente una apuesta urgente la de plantearnos una rebelión de los cuerpos. Rebelión que, necesariamente, rechaza la frontera entre el cuerpo normal y el cuerpo deforme, el cuerpo saludable y enfermo, el cuerpo válido e inválido” (2022, p. 55). A partir de lo que plantea Masson, quiero insistir en la idea que estudiar, concebir, comprender el cuerpo desde sus dimensiones biomecánica, neurofisiológica, anatómica, etc. ha sido lo que ha primado en los estudios académicos y en determinadas profesiones ligadas a “lo corporal”. Frente a estas miradas monolíticas emergen esas disidencias ejercidas desde las ciencias sociales, los estudios culturales, el arte, la historia, el psicoanálisis, la filosofía, la literatura, etc., pero también desde las propias posiciones que ejercen determinados sujetos.

#### **4. Variaciones autoetnográficas en procesos de pedagogía corporal**

En el desplazamiento, a menudo, encontramos elementos clave que profundizan en las raíces de los procesos formativos; y es justamente por eso que Serres nos dirá que “el aprendizaje bucea los gestos en la oscuridad del cuerpo” (2021, p. 16). A raíz de una estancia de investigación en un contexto lejano y distinto al que me desempeño en mi vida cotidiana, decido sistematizar los aprendizajes corporales que realizo durante unas semanas en la ciudad de Villavicencio (Colombia). Algunos de los elementos que estudié y exploré vinculados con este parámetro son: la piel y el territorio, el olfato y el tránsito entre seres humanos, los sabores de la vida, tocar la ciudad con las manos, aprender con los pies: recorridos clandestinos, la experiencia multisensorial, mirar las caras de los transeúntes (y dejarme atrapar por ellas), los sonidos que me acogen, por una topografía de los sentidos, rituales corporales, el cuerpo y los lugares del cuerpo, el cuerpo en los lugares (y el cuerpo en los no lugares), el cuerpo y las cosas en la vida cotidiana; comer, beber, existir, vivir sensualmente la ciudad. A tenor de mi interés por registrar en un *Dario* (*Leib Tagebuch*) recupero la lectura de un texto de Didier Anzieu, un psicoanalista y teórico francés, propuso la idea de que los individuos tienen diferentes “tipologías” de datos que influyen en cómo perciben,

procesan y comprenden la información que reciben del mundo que los envuelve. Para este autor:

durante casi todo el tercer cuarto del siglo XX, el gran ausente, el gran descocido, el gran relegado de la enseñanza, de la vida cotidiana, de la expansión del estructuralismo, de la psicología de muchos terapeutas y a veces incluso de la puericultura, fue (y lo sigue siendo en gran medida) el cuerpo como dimensión vital de la realidad humana, como dato global irreductible, como aquello en lo que las funciones psíquicas encuentran su soporte (2010, p. 33).

Estos datos globales se pueden estructurar en cuatro tipologías distintas que nos sirven para ordenarlas (Anzieu, 2010); para nosotros se tratan de datos vinculados al conocimiento o a los saberes encarnados (Planella 2023):

-Datos tácitos: estos datos son conocimientos que una persona posee sin ser consciente de ellos; se adquieren a través de la experiencia y la observación, y se almacenan en la memoria a largo plazo sin ser reconocidos como conscientes. Se trata de traerlos al nivel de conciencia y de explorar a través de ellos datos que tenemos almacenados. El conocimiento tácito es relevante para el tema que nos ocupa. Parte de ello podría conectarse con el modelo explicativo de las ‘techniques du corps’ de Marcel Mauss. Pero en realidad, lo que me interesa de los datos etológicos es mi propia conducta, mi manera de funcionar y de interactuar. Los datos tácitos forman parte de lo que también se conoce como datos etológicos y estos hacen referencia a aquella información que es recopilada y analizada en el campo de la etología. Una de las formas de recopilar estos datos es a través de la observación de la conducta social de los seres humanos, de aquello que arranca de nuestro interior más carnal en las interacciones con el resto de seres y con nuestro entorno.

-Datos perceptivos: estos datos se adquieren a través de los sentidos, como la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto. La percepción de estos datos puede variar de una persona a otra y puede influir en la forma en que se procesa la información. Le dedica especial atención Francesc Tosquelles en algunas de sus anotaciones

perceptivas (exposición 2022) nos hablan, en parte, de esta misma cuestión desde la dimensión de los núcleos de elaboración primitiva. Para él se trata de vectores que se vinculan con lo sexual (el olfato), lo paroxítico (la vista), lo egoico (el oído) y el contacto (el tacto). Se trata de la dialéctica entre la visión de los cuerpos naturales (*natural bodies*) y de los cuerpos sociales (*social bodies*). Para Pallasma es necesario repensar (y resituar algunas nociones y algunas de las formas privilegiados de relacionarnos con el mundo): “pretendía crear una especie de cortocircuito conceptual entre el sentido dominante de la vista y la reprimida modalidad sensorial del tacto” (2006, p. 10). Mi aprendizaje corporal puede ordenarse a partir de esta tipología de datos.

-Datos simbólicos: estos datos se refieren a las palabras, los símbolos y los conceptos que utilizamos para comunicarnos y dar sentido al mundo que nos rodea. Los datos simbólicos se adquieren a través del lenguaje y la cultura y pueden variar según la región geográfica y la época histórica. Esta tipología de dato se puede vincular (analíticamente hablando) con la semiótica. Los signos revelan determinados códigos comunicativos y un perfil de mensaje que esconden y nos envían. En el campo de los estudios corporales es algo absolutamente relevante y con un impacto directo y real en las formas de estudiar nuestras relaciones corporales con el mundo y los seres que lo habitan.

-Datos imaginarios: estos datos se refieren a las imágenes mentales, las fantasías y las emociones que tenemos en nuestra mente. Los datos imaginarios pueden influir en la forma en que procesamos la información y pueden ser más o menos conscientes según el individuo. Los imaginarios marcan e impactan nuestras vidas y nuestra forma de ver y comprender el mundo. Aparte de su pluralidad (más de un individuo y afectando directamente a grupos concretos, como sería el caso de los adolescentes), hay que tener muy presente que hacen referencia a la idea de que se encuentra entre lo real y lo irreal, pero que en las vidas de los sujetos que habitan y encarnan estos imaginarios, forma más parte de lo real que de lo irreal. Es así como podemos afirmar que el imaginario permite organizar y operar en sistemas de vida concretos por los que transitan los sujetos; a menudo

estos sujetos proyectan su mundo a partir de esos imaginarios. En resumen, según Anzieu, las tipologías de datos son diferentes formas en que los individuos adquieren y procesan información. Estas tipologías pueden influir en la forma en que percibimos el mundo y pueden variar de una persona a otra.

Ese *Leib Tagebuch* me ha permitido ser consciente de un transitar formativo-corporal por la ciudad, a través de sus sabores, sus olores, sus movimientos, sus peligros, sus acciones, sus miedos, sus sentires, sus miradas extrañas o acogedoras hacia un cuerpo distinto que circulaba por sus calles, bares, casas de comida, centros comerciales, taxis, campus, busetas, etc. Me ha permitido registrar, día a día, mis cambios de humor vinculados con lo somático, mis sensaciones más primarias, mis encuentros con personas que conocía en el devenir de los días. Me percaté que es justamente con el cuerpo que nos situamos en los espacios públicos de los lugares que habitamos (aunque sea de forma momentánea) y es en esos lugares y a través de él que tiene lugar el aprehender al mundo desde el mundo.

## 5. Parte final

¿Cómo confluyen las tres dimensiones que he expuesto hasta aquí? De los tres lineamientos quiero retomar el inicio del texto donde me preguntaba por el sentido de la expresión Pedagogías Corporales. Para ello quiero resaltar siete dimensiones de la Pedagogía Corporal contemporánea. Bien es cierto que en los últimos 20 años hemos asistido a un claro giro que podemos denominar “body turn” que nos ha ofrecido miradas, composiciones, deconstrucciones, textos, proyectos, contextos, situaciones, experiencias, investigaciones, formaciones, etc. al cuerpo desde perspectivas transdisciplinarias o incluso adisciplinarias. Cuando aterrizamos en la Pedagogía y más en concreto en la Pedagogía Corporal, nos damos cuenta de la relevancia de esa confluencia entre los Estudios Corporales (conectados de distintas formas con los Estudios Culturales, los Disability Studies, los Estudios de Género, los Estudios Queer, los Border Studies, etc.

### *Resituarse con fuerza la mirada cultural al cuerpo*

Somos seres corporales, tal vez primariamente corporales, y la escuela, la familia, la sociedad, los sistemas religiosos, los dispositivos

del mundo laboral siguen mirando al cuerpo desde lo físico, desde lo que les molesta, desde posiciones de desprecio y de subalternidad. La pedagogía corporal ejerce esa condición de ubicar o reubicar el cuerpo en su dimensión simbólica. Desde esta perspectiva toma todavía más sentido la idea de que “somos cuerpo”, frente a la idea de “tenemos un cuerpo”.

#### *Ubicar la pedagogía corporal en línea con los estudios LGTBI*

Se trata de ubicar (desde el paradigma corporal) a dichos temas de estudio y realidades sociopersonales como temas de interés central para la Pedagogía Corporal. Es justamente desde ellos que es posible romper determinadas realidades, miradas, actos, posiciones patriarcales, heteronormativas y reproductoras de actos de microviolencia. Es justamente desde y en el cuerpo que se ejercen dichas violencias brutales; el cuerpo es el receptor director de dichos actos.

#### *La diversidad y la inclusión como ejes de la Pedagogía Corporal*

El cuerpo se erige como modelo de normatividad y en él se ensañan determinadas pedagogías para acercarlo a sus modelos morales de humanidad. Entre determinados modelos de “normalidad” y los ejes de inclusividad tiene lugar una dialéctica de luchas y resistencias. Es por ello por lo que el futuro pasa necesariamente por romper con la idea misma de cuerpos normales. Ello pasa por incorporar como objeto de estudio las corporalidades no estándar, la estética de la discapacidad, las sexualidades no normativas o lo protésico como elemento de resistencia.

#### *La región y sus cuerpos*

La región geográfica es en realidad una metáfora del cuerpo humano. Nos dice Diva Sandoval ¿Cuál es nuestro territorio? El cuerpo. Nosotros llevamos en nuestro cuerpo la marca de la resistencia, la marca de la violación de derechos humanos. En nuestro cuerpo la llevamos”. Es así como los cuerpos constituyen la región geográfica formando un curioso puzzle de pieles diversas. No se trata de regiones monolíticas sino más bien de regiones diversas; de regiones accesibles para cuerpos diversos; de regiones saludables y habitables.

### *Transformación y modificación corporal*

La era de los tatuajes, de las transformaciones radicales a la carta, de los implantes no puede quedar fuera del punto de mira de la Pedagogía Corporal. No hay marcha atrás en el asunto de construirse o de constituirse como sujeto corporal activo. El inacabamiento biológico es algo que ha emergido y que nos lleva, en parte, a repensar nuestra propia condición de humanidad en relación a los temas de la biocultura y la hibridación de la vida.

### *El cuerpo, la virtualidad y la inteligencia artificial*

A pesar de que algunos visionarios han preconizado la desaparición del cuerpo y la emergencia de sociedades postsomáticas, creo justamente lo contrario: en las sociedades líquidas (al decir de Bauman) lo que permanece, a pesar de todo, es el cuerpo. Pero ello nos lleva a que desde los estudios corporales seamos capaces de estudiar sus nuevas condiciones y formatos. El futuro nos depara cambios radicales en relación al cuerpo y no podemos olvidarnos de nuestra condición de seres carnales.

No puedo cerrar este texto de otra forma que citando a Irene Vallejo:

Nuestra piel es una gran página en blanco; el cuerpo un libro.  
El tiempo escribiendo poco a poco su historia en las caras, en los brazos, en el vientre, en los sexos, en las piernas.  
Recién llegados al mundo, les imprimen en la tipa una gran "O", el ombligo.  
Después van apareciendo lentamente otras letras.  
Las líneas de la mano.  
Las pecas, como puntos y aparte.  
Las tachaduras que dejan los médicos cuando abren la carne y luego la cosen.  
Con el paso de los años, las cicatrices, las arrugas, las manchas y las ramificaciones varicosas trazan las sílabas que relatan una vida (2023, p. 44)

### **Bibliografía**

- Almeida, Antonio S.; Betancor, Miguel; Planella, Jordi (Coords.) (2023). *Pedagogías corporales: una mirada interdisciplinar*. Octaedro.
- Anzieu, Didier (2010). *El yo-piel*. Biblioteca Nueva.
- Azcona, Abel. (2020). *Acto de desobediencia*. Editorial Milenio.
- Caballero, A. A. (2014). Comunicación y subversión: estudios de género desde la cultura visual. Aportes de la Teoría Queer y los Estudios Visuales. *Journal de Comunicación Social*, 2 (2), 95-119.
- Cefai, D. (Dir.) (2011). *L'engagement ethnographique*. EHEES.
- Descola, P. (2005) *Par-delà nature et culture*. Folio Essais.
- Feathestone, K.; Burrows, R. (Edit.) (1995). *Cyber space, cyber bodies, cyber punk*. SAGE publications.
- Han, B.Ch. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Madrid: Taurus.
- Le Breton, D. (2015). *L'adieu au corps*. Métilié.
- Masson, Lucrecia (2022). El cuerpo como un espacio de disidencia. En L. Contrera y N. Cuello (Comp.). *Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne*. Madreselva.
- Pallasmaa, Juhani (2006). *Los ojos de la piel*. Gustavo Gili.
- Planella, Jordi (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Deesclée de Brouweer.
- Planella, Jordi. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes sobre el cuerpo y la educación*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Planella, Jordi (2022). *Vivir corporalmente. Corpografías clandestinas*. Villavicencio, material no publicado.
- Planella, Jordi (2023). *Nuestro territorio es nuestro cuerpo*. Universidad de Los Llanos.
- Richardson, Niall; Locks, Adam (2014). *Body Studies. The Basics*. Routledge.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Buenos Aires: Katz.
- Safatle, Vladimir (2016). *O circuito dos afetos. Corpos políticos, desamparo e o fim de individuo*. Autêntica.

- Sicilia, A. (2012). Educación física y transformación social: implicaciones desde una epistemología posmoderna. *Estudios Pedagógicos*, 38, 47-65.
- Shilling, Ch. (2016). *The Body: A Very Short Introduction*. Routledge.
- Todquelles, F. (2022). *Exposición. Francesc Tosquelles: como una máquina de coser en un campo de trigo*. Museo Reina Sofía.
- Turner, Bryan S. (Edit.) (2012). *Routledge Handbook of Body Studies*. Routledge.
- Vallejo, I. (2023). *El infinito en un junco: la invención de los libros en el mundo antiguo*. Siruela.

**EDUCARE ALTRIMENTI.  
PEDAGOGIA DEL CORPO E INFELICITÀ DEI DISPOSITIVI**

Gianluca De Fazio

Università di Bologna

*La libertà è una forma di disciplina  
[...] ma non ora non qui.  
CCCP - Fedeli alla Linea*

*La critica non consiste nel giustificare,  
ma nel sentire altrimenti.  
G. Deleuze*

**1. Strategie corporee, una genealogia filosofica**

L'educazione dei corpi, fisica e morale, non è esente, anche quando vuole apparire unicamente votata a uno sviluppo delle facoltà naturali, da una dimensione etico-politica, la quale non è, del resto, univocamente determinata. Essa può esplicitarsi nelle relazioni gerarchiche di potere nel rapporto tra educatore ed educando, ma ciò non ne esaurisce la politicità. Nella pedagogia del corpo (Gamelli 2001) vi è in gioco il posizionamento sociale, il ruolo assolto dalla corporeità all'interno di una struttura significativa, la determinazione dell'ambito di esercizio delle sue facoltà collettive: nell'educazione non ne va mai di un *solo corpo*, ma in ogni singolo corpo educato e "formato" ne va di ogni altro con cui esso si connette e fa rete. Da qui la necessità, per un pensiero sulla corporeità politicamente avvertito, di considerare l'idea che un corpo è "singolare" senza perciò essere "individuale", sempre inserito in una struttura relazionale multistratificata.

La difficoltà sta in questo: che in un corpo ben educato non si tratta di rilevare l'educazione come la produzione di una seconda natura artificiale che celerebbe una prima natura originaria. Si tratta piuttosto di comprendere le strategie pedagogiche nell'uso che l'umano, in quanto animale, fa del proprio corpo. È sul piano strategico che si può giocare un incontro fruttifero tra il pensiero filosofico e le pragmatiche pedagogiche.

Si può rintracciare una genealogia filosofica di queste strategie. Chi leggesse il *Discorso sul metodo* di Descartes, ad esempio, si accorgerebbe che in gioco vi è la strategia «per un retto uso della propria ragione». Ci si farebbe un'immagine sbagliata della filosofia cartesiana - e della sua *ontologia politica* - qualora la si identificasse con la separazione tra un pensiero immateriale e mentale (*res cogitans*) e una corporeità meccanizzata e meramente materiale (*res extensa*). Non che, in effetti, le conclusioni non vi siano giunte, ma si tratta di comprendere il problema da cui Descartes parte, che non è la distinzione dell'anima e del corpo, quanto la loro unione. L'anima e il corpo non sono *realmente* separati: io sono «congiunto [al mio corpo] quanto mai strettamente e [...] mescolato, in modo da comporre un'unità con esso» (Descartes, 2009, 133).

Un metodo diventa necessario perché, nel nostro quotidiano, noi umani abitiamo un sentimento di confusione tra la mente, intesa come capacità di intendere e di volere, e le passioni corporee. Il rischio è grosso: la confusione tra la mente e il corpo può oscurare l'esercizio del buon senso, l'unica cosa per la quale «ci distinguiamo dalle bestie» (Descartes, 1986, 292). È al fine di una maggior chiarezza nell'uso della nostra volontà, guidata secondo ragione, che la distinzione diventa necessaria. Nella lotta alla confusione è implicita allora una certa idea di libertà, intesa come pieno possesso di sé e delle proprie facoltà mentali o, in altri termini, nella capacità di controllare e gestire le passioni ferine del corpo che abbrutiscono l'uomo, ne ottendono il buon senso e lo rendono più simile a una bestia, a un cieco meccanismo determinato da leggi oggettive che ne inibiscono l'esercizio del libero arbitrio.

Tramite l'esercizio di un metodo, l'umano diventa capace di acquisire le competenze e le capacità per perfezionare il controllo su di sé e per un uso della propria volontà secondo ragione. Le idee chiare e distinte del *Cogito* di contro alle passioni oscure e confuse della corporeità. La duplicità ontologica, esito di un processo di purificazione e di distinzione tra ciò che è pertinenza della mente e ciò che è pertinenza del corpo, tra la libertà del volere secondo ragione e la necessità naturale del corpo, consiste nella proposta di una *ragionevole ideologia* (Negri, 2011) fondata sul primato e dominio della razionalità sul corpo.

Tale ragionevole ideologia la si ritrova, con le debite differenze, in Kant. Nel filosofo di Königsberg non si tratta più, però, di distinguere le pertinenze mentali da quelle corporee, ma di comprendere in che modo gli esseri umani possano emanciparsi da una condizione di minorità, dettata da una serie di condizionamenti sociali, storici e culturali. *Sapere aude!* è il motto dell'Illuminismo, inteso come processo di emancipazione possibile degli uomini tramite la trasformazione «del rapporto preesistente tra la volontà, l'autorità e l'uso della ragione» (Foucault, 2012, 26). Emerge così la misura collettiva dell'uso delle facoltà razionali. Nell'illuminismo kantiano, i processi di emancipazione riguardano la *trasformazione dei costumi*, non l'educazione del singolo.

La pedagogia educa all'esercizio della libertà degli uomini in società. Lo statuto del corpo diventa ambivalente. La pedagogia kantiana è connessa alla sua dottrina morale, per la quale non è possibile fondare l'etica sulla biologia, la libertà del volere sulle necessità dell'essere sensibile. Se la fondazione dell'ambito morale deve avvenire indipendentemente dalle conoscenze specifiche che noi abbiamo sul funzionamento biologico dell'umano, tuttavia gli uomini, nella materialità della loro condotta, non vivono mai una vita slegata dall'uso dei corpi. La pedagogia ha l'obiettivo di realizzare nell'uomo l'umanità, è l'*arte* di condurre gli uomini da una vita animale alla piena autonomia dell'esercizio delle loro libertà. Il problema pedagogico si sposta sul rapporto tra natura e cultura.

Per un verso, "natura" non richiama la dimensione fisica dell'uomo ma lo "stato selvatico" in cui un essere umano non educato si troverebbe a vivere. L'educazione è il passaggio da una dimensione bestiale ad una ben educata e coltivata. Non un libero esercizio del buon senso, ma la capacità di diventare autonomi tramite la disciplina e la trasformazione di sé. L'uomo kantiano è un ibrido di natura e cultura ed è dentro questa mescolanza che è necessario situarsi per trasformarsi. Ciò che va distinto non è quel che pertiene alla volontà e quel che pertiene al corpo fisico, quanto quei *germi di umanità* all'interno dell'animale umano che l'educazione ha il compito di sviluppare<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> «La disciplina trasforma l'animalità in umanità» (Kant 2015, 32)

Se questi germi di umanità sono naturalmente iscritti nell'uomo sensibile, nelle caratteristiche della specie (*Gattung*), il loro sviluppo non ha nulla di spontaneo. È un percorso di sforzo, fatica, esercizio. Lo sviluppo delle condizioni morali dell'essere umano richiedono non un lume naturale che trovi dentro l'oscurità e la confusione la distinzione e la chiarezza, bensì un'arte dell'indurimento e del rafforzamento del corpo in vista delle funzioni spirituali. C'è qui tutta l'ambivalenza della corporeità. Perché, se è vero che la moralità la si ottiene elevandosi, tramite esercizio e fatica, verso le vette dello Spirito, è anche vero d'altro canto che è tramite il corpo, nel corpo e contro il corpo che ciò accade: esso non è la fonte del male e dell'errore<sup>2</sup>, come in Descartes, ma un vero e proprio laboratorio nel quale è possibile mettere in atto processi di trasformazione e di uscita dallo stato di minorità.

## 2. Il laboratorio dell'anima

Uscire dallo stato di minorità significa ripensare il tema dell'autonomia (Iacono, 2000). In Kant si tratta dell'autonomo esercizio della ragione, raggiungibile solo tramite una pratica costante di disciplinamento. La pedagogia kantiana lavora su due aspetti del medesimo processo: una educazione fisica e una morale. Tramite l'educazione fisica, l'uomo può elevarsi da essere meramente sensibile ad agente morale e libero. Certamente, questa non è sufficiente, ma è tuttavia necessaria a rinvigorire l'organismo per poterlo così aprire a una educazione morale.

L'educazione «è il trattamento attraverso il quale si toglie agli uomini la selvatichezza» (Kant 2015, 32). Educare un corpo non significa sottometterlo alla volontà chiara e distinta del *Cogito* bensì strapparli da uno stato selvaggio e bestiale mediante un addomesticamento che renda la corporeità idonea a una vita in società. Solo *limitando al massimo la selvatichezza* è possibile mettere in atto pratiche di libertà. Si tratta di trasformare l'inefficienza ferina di un corpo selvatico in un corpo *docile*, idoneo al gusto civile e capace di interagire in maniera educata in società. L'uscita da uno stato di

---

<sup>2</sup> «La causa del male è solo questa: che la natura non viene sottoposta a norma» (Kant 2015, 41).

minorità passa anche attraverso un “violento ammaestramento” (espressione di Deleuze) della selvatichezza dei corpi.

Sebbene ci sia una denuncia delle inclinazioni selvatiche dell’animale umano in quanto essere sensibile, è tramite la corporeità che è possibile abbandonare lo stato di natura e uscire dalla minorità. Se è vero che su un piano “macro”, lo stato di minorità «è l’incapacità di servirsi della propria intelligenza senza la guida di un altro» (Kant, 2012, 9), è altresì vero che «il coraggio di servir[s]i della [...] propria intelligenza» passa, su un piano “micro”, attraverso l’addestramento della corporeità. Il corpo è il vero e proprio *laboratorio dell’anima* (Bochicchio, 2006). È nell’educazione fisica dei corpi che si costruisce l’educazione morale dello spirito: senza un corpo “educato” non è possibile un libero esercizio delle facoltà intellettuali. È tramite una progressiva eliminazione della selvatichezza dei corpi che solo si può avere un progresso della civiltà e della moralità, verso pratiche politiche di pensiero capaci di uscire dallo stato di minorità al quale un corpo non educato inchioda l’umano.

Il corpo non è un mero oggetto, *Körper*, ma uno spazio di sperimentazione ove testare e apprendere le capacità e le possibilità dell’uso della libertà. Il fatto è che se l’Uomo è determinato, su un piano trascendentale, dalla sua essenza razionale, sul piano materiale gli uomini possono agire (più o meno) ragionevolmente, ma mai puramente come esseri razionali perché essi sono sempre un misto di mente e corpo, un *intreccio reale* di sensibilità e ragione: se sul piano trascendentale la libertà è possibile solo mediante una conformazione all’imperativo categorico, su quello materiale gli uomini devono sempre districarsi tra le aspirazioni, le passioni, i desideri che ne fanno un animale volubile. È solo tramite l’educazione che si può divenire virtuosi, dove la virtù non è la conformazione piena all’imperativo categorico (per Kant quella è la *santità*), ma il tentativo sempre abbozzato di un vivente corporeo (*Subjekt Leib*) che agisce in una società, in uno spazio di esercizio delle facoltà. Lo scopo dell’educazione così è puramente negativo<sup>3</sup>: deve riuscire a limitare la dimensione selvatica del corpo che, qualora dovesse prendere il predominio, renderebbe gli uomini incapaci di agire virtuosamente. Il corpo

---

<sup>3</sup> Sebbene, come nota Abbagnano (2015, 28), l’educazione «non esige da parte dell’educatore compito negativo ma positivo».

è il laboratorio della virtù, dove poter sperimentare l'esercizio ragionevole delle proprie facoltà e delle proprie possibilità di emancipazione e di "rischiamento". Il coraggio di servirsi della propria intelligenza passa per le sperimentazioni corporee.

Kant, in alcuni testi "minori", considera il corpo vivente del soggetto umano, il *Leib*, non come un oggetto-cosa, ma come qualcosa di *inappropriabile* (Leoni, 2002). Questo perché *io sono là dove sento*, ossia l'io si determina materialmente attraverso l'esercizio della sensibilità. Il corpo umano non è un semplice strumento, ma la possibilità stessa dell'individuazione dell'io, e in quanto tale è inappropriabile, neppure il soggetto empirico può usarlo a proprio piacimento, in quanto anche alla corporeità si applica il principio per cui occorre sempre un *rispetto* nei confronti dell'umanità ovunque essa sia, e l'umanità è ciò che di inappropriabile vi è nell'uomo. Del resto, come detto in precedenza, l'educazione non è altro che il processo di trasformazione della animalità in umanità. Emerge una finalità interna del corpo che assume un valore etico-materiale nelle relazioni sociali: proprio perché *Leib* e mai solo *Körper*, un corpo è lo spazio di esercizio di ogni umanità possibile.

### 3. Sperimentazioni performative

Il valore puramente negativo dell'educazione rende, tuttavia, politicamente problematica l'antropologia pedagogica kantiana. Quest'ultima, infatti, avrebbe come unico scopo quello di limitare la selvatichezza, mentre spetterebbe ad altre pratiche (la cultura ad esempio) istruire positivamente gli uomini per un corretto comportamento in società. Sappiamo oggi che la disciplina ha anche una funzione normativa oltre che limitativa. Michel Foucault (2014) ha mostrato come la disciplina, tramite le strutture istituzionali che ne determinano l'esercizio collettivo, abbia un ruolo sociale produttivo (Iofrida, Melegari, 2018, 167-208) e un portato "conservatore", finalizzato a rendere i corpi docili in un senso diverso da quello di Kant.

Secondo Foucault (2014, 147-185), un corpo docile non è, come nell'*homo educandus* kantiano (Fullat 2011), mansueto ed educato per un più libero esercizio delle facoltà, ma diviene «un operatore fondamentale per

definire le tecniche di governo» (Sforzini, 2019, 38), docile perché funzionante (bene o male che sia) all'interno dei dispositivi disciplinari: «Ad ogni individuo, il suo posto; ed in ogni posto il suo individuo» (Foucault, 2014, 155). Anche i corpi “ribelli” hanno una loro docilità e divengono «oggetto economicamente e funzionalmente strutturato» (Sforzini, 2019, 47). Mentre nell'ipotesi illuministica, la libertà passa per un differimento della selvatichezza, la governamentalità *biopolitica* incentiva i comportamenti in apparenza selvatici che però contribuiscono a fare da contrappeso alle pragmatiche di dominio.

Il punto è complesso, e tuttavia l'idea di un “laboratorio dell'anima” permette di sviluppare alcune considerazioni. In quanto laboratorio, un corpo è sempre in via di sperimentazione, *corpo sospeso* verso «una continua trascendenza» (Isidori, 2002, 35). La sperimentazione corporea non è riducibile alla formazione continua della *società della prestazione* (Chicchi, Simone, 2017) poiché comporta la possibilità *positiva* del fallimento, che non è, come nel caso della società della prestazione, quello dell'individuo “ammaestrato”, bensì potenza immanente all'*insufficienza* del corpo (Isidori, 2002, 45-51). Sperimentare significa “provare” e per questo è in sé possibilità di fallire. La sperimentazione è agli antipodi della formazione, non la messa in forma di comportamenti codificati, ma la possibilità che questi ordinamenti falliscano, che non riescano a funzionare in maniera precisa e prevedibile. Non siamo distanti, in realtà, da alcune tesi foucaultiane, alle quali può essere utile richiamarsi velocemente.

Pur non essendo riducibile a questa definizione, si può chiamare quella foucaultiana una *filosofia dei dispositivi* (Deleuze, 2010; Terrel, 2010; Ferrante, 2017, Donato, 2023). Quando tale filosofia sostiene che «apparteniamo a dei dispositivi e agiamo in essi» (Deleuze, 2010, 27), non si limita a segnalare banalmente che ogni *agency* è determinata dagli assemblaggi dei dispositivi sociali. Piuttosto, si tratta di una analisi *critica* del loro funzionamento. Noi apparteniamo a e agiamo in dei dispositivi nella misura in cui questi «non hanno affatto contorni definiti una volta per tutte» e la loro struttura non può impedire «che altri vettori passino al di sotto o al di sopra di essa» (Deleuze, 2010, 11-12, 16). C'è sempre qualche cosa che fuoriesce dai

dispositivi disciplinari, che sfugge alla creatività della disciplinarietà, e questo perché i dispositivi hanno un carattere *performativo*.

Nozione complessa quella di “performativo”. Nata in un contesto di filosofia del linguaggio (Austin, 1987), ha visto estendersi la sua spendibilità in altri campi del sapere (Butler, 2013; Virno, 2003). Qui non è possibile dilungarsi nell’esegesi, ma vogliamo rilevare una caratteristica utile a una filosofia dei dispositivi. Foucault definisce i dispositivi come un *regime di enunciazione* che non riguarda le pratiche discorsive quanto, invece, «l’insieme di istituzioni, procedure, analisi e riflessioni, calcoli e strategie» (Foucault, 2005, 154) che disciplinano l’esercizio del possibile<sup>4</sup>.

Ci sia concesso, di qui, un brevissimo *focus* sul tema dell’enunciazione. Il filosofo del linguaggio J. Austin distingue due tipologie di enunciati: quelli constatativi - per i quali vale la distinzione tra *verità* e *falsità* - e quelli *performativi* ossia i casi in cui «l’atto di enunciare la frase costituisce l’esecuzione, o è parte dell’esecuzione, di una azione» (Austin, 1987, 9). I performativi non constatano delle situazioni di fatto, ma realizzano azioni. Sono enunciati particolari, come ad esempio

(1) *Vi dichiamo marito e moglie*

enunciato che realizza l’unione legale tra due persone “dicendolo”. Di questa frase non ha senso chiedersi se sia vera o falsa. Austin piuttosto ci invita a considerare il contesto: solo a determinate condizioni (in un certo “regime”) l’enunciato performa in maniera *felice*, ma se le circostanze non sono idonee, allora l’enunciato non performa nella misura attesa, o, dice Austin, è *infelice*. Se l’enunciante di (1) fosse, ipotizziamo, un sindaco nel pieno del suo esercizio pubblico, all’interno di un contesto giuridicamente consono e le due persone aventi diritto e volontà di sposarsi, allora l’enunciato (1)

---

<sup>4</sup> La parola dispositivo ha «origine dal latino *disponere* [termine che ha] a che fare con l’ordine, con il mettere in ordine, ordinare. La *dispositio* [...] è un elemento fondamentale della retorica [...]. In retorica [...] la *dispositio* implica un soggetto che governa le parole o le cose mettendole in ordine, finalizzato [...] alla comunicazione e alla persuasione» (Iacono, 2018, 51).

performa in maniera felice realizzando quel che dice. Ma se invece l'enunciante di (1) fosse, per contro, una persona ad una festa universitaria, magari un po' alticcia, e dichiarasse per gioco marito e moglie un suo amico e una bottiglia di vino, l'enunciato non sarebbe perciò falsificato, ma, essendo performativo, sarebbe piuttosto *infelice*, un vero e proprio *colpo a vuoto*:

Questo non significa, naturalmente, [...] che non [è stato] fatto niente: molte cose saranno state fatte [...] ma non avremo compiuto l'atto preteso (Austin, 1987, 18).

A differenza degli enunciati constattivi, che oscillano tra l'esser veri o falsi, i performativi dipendendo dal contesto, sono caratterizzati dalla possibilità di fallire, è anzi la condizione fondamentale di qualsiasi performatività poter funzionare in maniera imprecisa, non realizzare quel che intende fare, colpire a vuoto, *divenire infelice* qualora le condizioni dell'enunciazione non lo permettessero.

Torniamo all'idea foucaultiana di regime di enunciazione. Forzando un po' l'argomento di Austin, possiamo dire che: a) in un assemblaggio di dispositivi si attivano due *linee* enunciative: una constattiva - il sapere - e una performativa - il potere<sup>5</sup>; b) all'interno di un regime di funzionamento dei dispositivi, l'efficacia dell'enunciazione non è garantita *a priori*. Mentre la falsità di un enunciato non determina l'interruzione di un regime di verità, anzi vi si iscrive totalmente, la dimensione performativa evidenzia una *crepa* all'interno dei dispositivi, perché ne segnala la possibilità di fallire, di sbagliare e quindi funzionare altrimenti, trasformando l'ambito del possibile. La performatività dei dispositivi disciplinari comporta la necessaria creazione continua di anomalie e devianze (Dal Lago 2022). Ma è anche il punto su cui si gioca la politicità di una *pedagogia del corpo*, perché è sulla soglia dell'*infelicità* dei dispositivi che l'educazione può acquistare una valenza

---

<sup>5</sup> Foucault (2001, 299) definisce un dispositivo come un *insieme eterogeneo* di *linee di enunciazione*. Occorre però sottolineare che le linee del sapere e quelle del potere, pur distinguibili, comportano un *principio di indiscernibilità*, così che vi sono margini di *performatività* del sapere e margini di *constatitività* del potere.

trasformativa del posizionamento sociale della corporeità all'interno di un certo assemblaggio di dispositivi.

#### 4. Educare altrimenti: vedere l'invisibile

Tentiamo di concludere provvisoriamente tirando un po' le fila di quanto detto, provando a rispondere, senza pretese esaustive, alla domanda: in che modo una *pedagogia del corpo* può essere politicamente decisiva rispetto ai dispositivi disciplinari? Si aprono qui spazi per pratiche *micropolitiche* di non secondaria importanza. Se i dispositivi disciplinari determinano positivamente l'ambito di esercizio della potenza di un corpo, non bisogna dimenticare che, lungi dall'essere un *continuum* senza increspature, essi producono le loro stesse crepe verso un *fuori* che determina la metamorfosi delle condizioni del possibile (De Fazio 2021).

Il pensiero pedagogico contemporaneo, facendo del corpo il perno teorico-pratico di lavoro educativo (e quindi trasformativo) della soggettività, ci ricorda che la «base dell'apprendimento umano [...] è sempre corporea» e

l'educazione è sempre un 'fatto' che riguarda il corpo; vale a dire che essa è sempre un insieme di azioni corporee globali e differenziate di un educatore che vuole portare allo 'sviluppo' un altro corpo (l'educando). [...] Il corpo umano è sempre costruito da altri corpi (Isidori, 2002, 64).

Una pedagogia che ponga al centro la corporeità permette di interpretare l'*insufficienza dei corpi* (Isidori, 2002, 45-51) non come "mancanza" o "inadeguatezza" da perfezionare (come nella pedagogia kantiana), ma come la loro immanente (e selvatica!) potenza di insubordinazione (Sforzini, 2018, 108): l'irriducibilità del corpo a essere lo strumento di un Io mentale e padrone di sé (come nella prospettiva cartesiana). Piuttosto che sottomettere il corpo all'anima, si tratta di pensare la loro relazione nei termini di *laboratorio*, in cui l'educazione non passa mediante una limitazione dell'animalità né

attraverso la *sussunzione* del corpo all'anima, ma tramite la sperimentazione di nuove pragmatiche di esistenza e usi dei corpi: «L'anima è il corpo, le sue sperimentazioni, le sue scritture, le fughe gli affetti, le “malattie”» (Villani, 2018, 50).

L'insubordinazione non è ribellione ferina e violenta, ma la possibilità dei corpi di sottrarsi all'*efficacia* dei dispositivi e può diventare il perno di una pedagogia che tenga conto delle condizioni ecologiche dell'esercizio della potenza dei corpi (Donato 2023; Donato *et al.* 2019), rimarcando l'importanza pedagogica dei *contesti fuori luogo* (Gamelli, 2011, 129-158) al fine di far fare *un colpo a vuoto* ai dispositivi disciplinari. Non perché una ipotetica condizione di libertà si dia *fuori* dai dispositivi, ma perché essa si determina come la potenza di interrompere un concatenamento verso nuove connessioni, lavorando sui margini performativi dei dispositivi. La capacità di creare nuovi regimi di enunciazione (virtù neomoderna) significa poter creare nuovi spazi per trasformare i margini di gioco dei corpi, fuoriuscendo dai meccanismi *atomizzanti* delle odierne società della prestazione, riscoprendo la fondamentale *collettività corporea* che costituisce la vita umana: né *bestiale* né *morale*, sempre sospesa tra l'oscura potenza sentimentale del corpo e la luminosa capacità di intendere e volere della mente.

Lavorare (filosoficamente e pedagogicamente) sull'infelicità dei dispositivi disciplinari, nel senso che abbiamo rapidamente estratto da Austin, significa pensare la trasformazione degli spazi educativi in una più ampia prospettiva di mutazione sociale. Educare alla possibilità del *colpo a vuoto*, significa educare ad *usi altri* del corpo rispetto all'ortopedia politica di una società che fa della competizione lo scopo finale dell'educazione: interrompere un funzionamento centrato sulla competitività, che sussume i *bisogni della corporeità* alle necessità del regime di enunciazione contemporaneo, per trovare spazi d'esercizio eterotopici (Donato, 2023, 92-108).

*Educare altrimenti* è possibile solo se si tiene conto dell'intrinseca infelicità di ogni concatenamento disciplinare, i quali sono sempre pieni di crepe che il sapere e il potere hanno il compito di “invisibilizzare”. Forse è questo il compito politico di una pedagogia (filosofica) del corpo: apprendere a vedere ciò che un regime di enunciazione dichiara *invisibile*, le *crepe del sistema* (Fadini, 2018).

## Bibliografia

- Abbagnano N. (2015). *Introduzione*, in *Pedagogia*, I. Kant. Milano: Luni.
- Austin J. (1987). *Come fare cose con le parole*. Genova: Marietti.
- Bochicchio V. (2006). *Il laboratorio dell'anima*. Genova: Melangolo.
- Butler J. (2013). *Questioni di genere*. Roma-Bari: Laterza.
- Chicchi F., Simone A. (2017). *La società della prestazione*. Roma: Futura.
- Dal Lago A. (2022). *La produzione della devianza*. Verona: ombrecorte.
- De Fazio G. (2021). *Ecologia del possibile*. Verona: ombrecorte.
- Deleuze G. (2010). *Che cos'è un dispositivo?* Napoli: Cronopio.
- Descartes R. (1986). *Discorso sul metodo* in *Opere Filosofiche I*, Roma-Bari: Laterza.
- Descartes R. (2009). *Meditazioni metafisiche*. Roma-Bari: Laterza.
- Donato A. (2023). *Il corpo tra natura e cultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Donato A., et al. (2019, a cura di). *Le pieghe del corpo*. Milano-Udine: Mimesis.
- Fadini, U. (2018). "Le crepe del sistema", in *Officine Filosofiche*, 4, 91-104.
- Ferrante A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Foucault M. (2001). *Dits et Écrits, I*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (2005). *Nascita della biopolitica*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2012). *Che cos'è l'illuminismo?*, in Kant I., Foucault M., *Che cos'è l'illuminismo*. Milano-Udine: Mimesis, pp. 21-47.
- Foucault M. (2014). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Fullat O. (2011). *Homo Educandus: Antropología Filosófica de la Educación*. San Andrés: IBERO.
- Gamelli I. (2001). *Pedagogia del corpo. Educare oltre le parole*. Roma: Meltemi.
- Iacono A.M. (2000). *Autonomia, potere, minorità*. Milano: Feltrinelli.
- Iacono, A.M. (2018). *Sul concetto di dispositivo* in *Officine Filosofiche*, 4, pp. 51-72
- Iofrida M., Melegari, D. (2018). *Foucault*. Roma: Carocci.
- Isidori E. (2002). *La pedagogia come scienza del corpo*. Roma: Anicia.

- Kant I. (2015). *Pedagogia*, a cura di N. Abbagnano. Milano: Luni.
- Kant I., (2012). *Che cos'è l'illuminismo?*, in Kant I., Foucault M., *Che cos'è l'illuminismo*. Milano-Udine: Mimesis, pp. 7-19.
- Leoni F. (2002). *L'inappropriabile*, in *Al limite del mondo*, a cura di F. Leoni, M. Maldonato, Bari: Dedalo.
- Negri A. (2011). *Descartes politico o della ragionevole ideologia*. Roma: Manifestolibri.
- Sforzini A. (2018). *Michel Foucault. Un pensiero del corpo*. Verona: ombre-corte.
- Terrel J. (2010). *Politiques de Foucault*. Paris: PUF.
- Villani, T. (2018). *Corpi mutanti*. Roma: Manifestolibri.
- Virno P. (2003). *Quando il verbo si fa carne*. Torni: Bollati-Boringhieri.

## **CORPOGRAFÍAS DISIDENTES, PEDAGOGÍAS ENCONTRADAS**

Héctor Rolando Chaparro Hurtado

Universidad de los Llanos - Colombia

*Una nueva episteme cualitativa abre la investigación a la  
intervención constituyente de la imagen en el proceso del saber:  
arrancándola a la sospecha racionalista, la imagen es percibida por  
la nueva episteme como posibilidad de experimentación/ simulación  
que potencia la velocidad del cálculo y permite inéditos juegos de  
interfaz, de arquitecturas de lenguajes.*

Jesús Martín Barbero

### **1. Introducción**

Como experiencia sensible, las formas de acceder al placer de lo bello se han centrado, históricamente, en los sentidos de la vista y el oído, a través de productos culturales conocidos, como la música y la plástica (y sus formas elaboradas: la fotografía y el cine). El sentido del gusto, a su vez, ha estado más bien limitado en virtud del protagonismo de la visión y la audición: su labor es casi periférica o marginal, y se concentra prácticamente en las funciones alimentarias de la vida práctica. Pero todos sabemos que la materia con que se producen los placeres genera accesos diversos y posibilidades de refinamiento.

Es por ello que una apuesta educativa que propenda por una educación sensible, esto es, por una pedagogía que trascienda el cognitivismo y se establezca en el interés de la formación virtuosa (*bildung*) de la humanidad, de la potencia que tenemos como sujetos y como colectivo más allá de la educación de lucro, requiere revisar sus reflexiones y sus acciones en la aceptación de lo otro (el joven, la

naturaleza, el diferente, la tecnología), entendiendo los sentidos que ha sido opacados, aplazados o verdaderamente proscritos en el aula, entre ellos el gusto, visto como apertura, disfrute y placer; o el tacto, gestionado violentamente en tiempos de individualismo y autorreferencia.

Al tenor de esta agenda, los encuentros conceptuales entre arte y resistencia han venido cobrando interés tanto en las ciencias sociales como en los estudios artísticos y culturales (o sobre la cultura) a partir de la segunda mitad del siglo XX, surgida de manera especial por la polémica propuesta por Walter Benjamin (1989) sobre la reproducción técnica del arte, el fin de la esfera aurática y el potencial social transformador y político del arte, en especial el cine, para consolidar la idea de un público espectador antes ensombrecido por la magnificencia de la obra y dominado por el discurso ilustrado que definía (y aún lo hace) lo que podía o no reconocerse como artístico y que, a juicio del autor berlinés, implicaba la sujeción del espectador al discurso experto burgués o a la presencia imponente de la obra.

Contrariamente al ideal esteticista, con la irrupción de este nuevo *sensorium*, el público pasivo se convierte en sujeto activo, con posibilidad de apropiación crítica, pero no por ello necesariamente capaz de hacerse totalmente de la obra. Aquí la distancia, el distanciamiento, será siempre percibido por el espectador incluso si tuviere la obra entre sus manos: una distancia que permanece. Una exterioridad, una otredad imposible de incorporar o encarnar: esa lejanía que el aura implica. Hacemos referencia a esos desplazamientos operados en la estética y en las formas de percibir del sujeto moderno que implican tanto el reconocimiento de las reconfiguraciones sucedidas en el plano de lo social, lo económico o lo político, por ejemplo, pero también por las fracturas que el modo de vida capitalista urbano irá sembrando en la sensibilidad y la subjetividad moderna y contemporánea como producto del modelo productivo industrial.

Este cambio en el *sensorium*, que verifica también un cambio de época, se puede sentir en los recorridos humanos en la urbe moderna (con sus logísticas apropiadas para la mercancía, sus divisiones espaciales y simbólicas, sus trazos, sus rutinas y sus recorridos), en los escaparates de las tiendas dedicadas a labores comerciales, en el vestuario masculino y femenino, en el significado de los espacios

ciudadanos, en la arquitectura urbana. Pero también es muy notorio en los paisajes sonoros cotidianos, en las dialécticas de la mirada, en las discusiones familiares, en las formas narrativas, en la fotografía, la apreciación artística o la percepción que tenemos sobre la naturaleza.

Este primer debate sobre la politización del arte y su contraparte, la estetización de la política (que en la Alemania fascista se enorgullecía de sus blasones, su iconografía, sus rituales y sus desfiles), ha alimentado desde entonces una discusión sobre dos fenómenos antes difícilmente entrañables: el arte y la política, y a partir del cual queremos proponer: ¿la política y la resistencia (como una forma de acción política) se sirven del arte para alcanzar sus propósitos de movilización y transformación?, o bien, ¿cuál es la densidad política del arte y de la estética?

A partir de esta discusión, el filósofo francés Jacques Rancière (2000), en *El reparto de lo sensible*, nos recuerda que el trabajo del artista, en especial del artesano, no es aquella labor mágica e incomprensible en la que los hados tocan la sensibilidad del artista, sino que en el arte, en el artesanado, hay reflexión en la acción, hay un pensar permanente y no un aislamiento metafísico que separa arte y mundo. Una idea que nos recuerda que la praxis artística contiene su forma de acción y que el mundo es en sí un hecho estético.

Quizás lo que ha hecho falta para poner en común eso que nos es extraño, o que nos han extrañado, sea un signo (para emplear la alusión deleuzeana), un “algo” en común que evite la imposición que viene luego de la explicación experta: quizás se trate de una ignorancia compartida. Lo anterior, porque al eludir la imposición de quien explica se ofrece mayor posibilidad de emancipación de quien aprende, ya sea el ignorante público o el espectador conmovido por la magnificencia de la obra.

Pero he aquí que en el pensamiento de Rancière el espectador no es pasivo pues complementa, amplía y dialoga con la obra, con la que disputa su significado. Y es que incluso los obreros y las masas enajenadas de la estética, por la estética, abandonadas de toda suerte de lo bello, también interpelan su identidad y su palabra.

Por ello Rancière invita a des-encajar, a des-colocar, re-componer lo que se ensambló pomposamente como estética, como arte, en la modernidad burguesa y a su vez propone reconocer que la estética se encuentra vinculada íntimamente con la realidad y, de allí, con las

esferas de lo político y lo ético. No se trata, así las cosas, de una especificidad regida por el mundo del arte, sino que forma parte de aquellos aspectos que orientan a la sociedad y que definen su *sensorium* particular. De esta manera, estética, política, realidad y sociedad constituyen una armazón consolidada y no un conjunto de mecanismos aislados e independientes con los que podemos confirmar tanto las posibilidades del arte como vector de transformación, que se sostiene en el reconocimiento de una forma de política sustentada en la comunicación y la divergencia, en el ir y venir fluido de la palabra y el cuerpo que garantiza poner la voz, en la toma de distancia de los interlocutores como garantía de construcción democrática de sentido y no como autocracia o autoritarismo unilateral, como dogma signifiante: “La política comienza precisamente allí donde dejan de equilibrarse pérdidas y ganancias, donde la tarea consiste en repartir las partes de lo común”, según Rancière (2009: 12).

## **2. La actualización de la *bildung* y la experiencia como sentido**

El pensador alemán Hans Georg Gadamer, en su trabajo *Verdad y método* con el cual da partida de nacimiento a la hermenéutica filosófica, comienza haciendo una aguda reflexión sobre la verdad en las denominadas ciencias del espíritu, a las que contrasta con las ciencias de la naturaleza, y sobre la importancia que la formación del gusto (*bildung*) posee para la tradición humanista. Y al referirse a la *bildung* de cuño alemán, la ve como una capacidad de tomar distancia entre la persona misma y su determinación, esto es, la posibilidad de abrirse a perspectivas más universales de parte del ser humano que las que podría marcar su precaria experiencia en la vida.

Esa constituye, para Gadamer, la clave de la educación: trascender más allá de la particularidad histórica de la persona, a través de la cultura, en un ejercicio más de autoconocimiento que de conocimiento; más de descubrimiento de sí que de conocimiento en los términos abstractos que ha indicado la ciencia clásica en Occidente. La tarea, se comprende, encamina al hombre hacia la excelencia, hacia la virtud (*areté*), a través de la *paideia*, como el elemento fundamental que la posibilita.

Para Gadamer, de esta forma, se define la distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, pues siguiendo la ruta señalada por Dilthey “la naturaleza la explicamos, la vida del alma la comprendemos”, cita que señala la relación entre pedagogía y hermenéutica, al reconocer la vivencia humana en toda su grandeza y complejidad, y la exigencia de la autocomprensión humana como fundamento de la educación.

Vista de esta forma, la pedagogía no se satisface en forma exclusiva con la actuación sobre el sujeto cognoscente sino, en contraste, sobre la comprensión que el sujeto posee sobre sí mismo, sobre su cultura y su tiempo. De esta manera, la pedagogía –interpelada por la hermenéutica (o pedagogía hermenéutica)– implica el reconocimiento de recursos didácticos y metodológicos que favorezcan justamente esos presupuestos comprensivos. Entre ellos incluimos los medios visuales, audiovisuales e hipertextuales que en las culturas digitales contemporáneas proponen no sólo lenguajes afines a las narrativas actuales –lo que confirma de alguna manera su emergencia en el discurso escolar–, sino un medio de gran importancia que favorece procesos formativos de corte humanista.

Por ejemplo, en la educación como experiencia de autores contemporáneos como Jorge Larrosa, Fernando Bárcena y Carlos Skliar, esta noción de experiencia sensible abre la posibilidad de pensar ‘eso que pasa’, ‘eso que (nos) pasa’ en la educación. ¿Por qué la educación como experiencia? Jorge Larrosa recupera el sentido de la palabra experiencia y muestra que este concepto tiene muchas posibilidades en el campo educativo, “tal vez reivindicar la palabra experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar también esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos” (Larrosa, 2009: 41).

La reivindicación de la experiencia para la educación piensa desde las propias singularidades. “La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Cuando se dice experiencia educativa no se está refiriendo tanto a cierto tipo de situaciones o fenómenos acumulados en el tiempo, sino a cierta forma de vivir los acontecimientos. Supone una educación con novedad, para que la educación se constituya en un sentido significativo para quien lo vive (algo nuevo para ti) no es, por tanto, una repetición anodina de cosas

que no dejan huella, sino acontecimientos que necesitan ser pensados y entendidos en su novedad, por ello, la educación necesita de nuevos lenguajes, un nuevo saber para hacerlas presentes en el presente, para que puedan significarnos algo” (Contreras y otros, 2010: 24).

La educación como experiencia, vista en este sentido, se detiene en la idea de la educación como proceso de humanización; implica pensar una educación que cobra sentido para la vida (un saber que pasa por nosotros), le apuesta a la multiplicidad de sentidos; es una educación que no le interesa el “deber ser” ni las teorías afirmativas y prescriptivas; se interesa menos en normalizar las conductas y más en favorecer las singularidades; no sugiere la reproducción de lo mismo sino la repetición de lo diferente pues considera al ser humano en potencia, abierto, vulnerable, sensible y expuesto.

La segunda supone, con Skliar, reconocer qué supone estar juntos en las instituciones educativas, cuál es el sentido de apasionarse por las vidas singulares no normativas o naturalizadas.

Desde una perspectiva fundamentalmente política, estar juntos sin que existan rupturas que imposibiliten ese estar juntos de manera armónica, sensible, afectiva, supone aperturas y entender qué hacemos una vez que aceptamos ese estar juntos sin ausencias o exclusiones. Un camino, como se ve, que se recorre paso a paso, lentamente, sin afanes: sin simplemente reconocer las presencias, sino pensando la existencia de ese otro que se encuentra inevitablemente junto a nosotros.

Presencias y ausencias que en muchos territorios y comunidades del departamento del Meta (Colombia), por ejemplo, se antojan distantes y dispares entre las audiencias consultadas, por razones que aún están por dilucidar y que cuentan con sus especificidades según cada comunidad, signadas por el derrotero que han tenido que transitar sus habitantes. Un hecho que al parecer más que aislar en no pocas oportunidades posibilita el encuentro, pero que encuentra sus obstáculos en ciertas lógicas institucionales, en la falta de comprensión de los mundos de vida juveniles, en las escasas oportunidades con que cuentan los jóvenes y adolescentes para satisfacer sus expectativas vitales o, en otros momentos, en las carencias institucionales para abordar ciertas problemáticas asociadas a inconvenientes de orden económico o a políticas públicas poco claras que no permiten que estos

propósitos se puedan satisfacer adecuadamente a pesar de los enormes esfuerzos institucionales.

En la medida en que los estudios sociales del cuerpo y las corporalidades tensionan la perspectiva anatomofisiológica de origen positivista que limita y opaca la historicidad y contextualidad de dichos cuerpos, la idea de pensar los cuerpos en la escuela parte de la convicción de que a través del cuerpo transitan en buena medida la experiencia humana y las interacciones entre los sujetos. Así las cosas, a manera de marco de referencia, hay que recordar que el ser humano construye socialmente su cuerpo en interacción con los otros y en su inmersión en el campo simbólico, que incluye encarnación, interacción, apertura y diálogo.

Cuerpos otros que se encuentran en sus densidades y sus opacidades, en sus diferencias y sus encuentros, en sus tensiones y sus singularidades que reconocen no solo nuevas formas de star juntos sino nuevas formas de saber que deslegitiman el conocimiento de las culturas letradas, que para Jesús Martín Barbero implica la emergencia de nuevas narrativas y nuevos soportes técnicos y tecnológicos desde los cuales se revela esta espesura. Saberes que nos llevan a preguntarnos cómo se adoptan y adaptan a la escuela y a sus necesidades.

Otros saberes que implican no sólo nuevos aprendizajes y nuevas formas de orientar, de acompañar, de permitir nuevos rostros: nuevas mediaciones que reconozcan los tiempos acompasados del mundo, de la tecnología y de las subjetividades en las que el maestro, en este contexto, no es más un enseñante o un transmisor sino un mediador entre el saber, la cultura y el aprendizaje.

En resumen, las corporografías disidentes implican un enfoque crítico y creativo que busca cuestionar y redefinir las representaciones convencionales de los cuerpos y promover una apreciación más amplia de la diversidad corporal y de género en la sociedad. pueden manifestarse en una variedad de formas, incluyendo el arte visual, la danza, la literatura, el cine y otras expresiones culturales.

Estas reconfiguraciones y otras requieren, como siempre ante las revoluciones de lo sensible, repensar las formas en que se produce y circula el conocimiento, los aprendizajes (ubicuos, transversales, ciudadanos), las formas de enseñar y la institucionalidad. Y que nos lleven por fin a la tarea de dialogar respecto de cuáles son las nuevas

narrativas que plantea la educación contemporánea y cuáles son (o podrían ser) sus desafíos más insospechados.

### **Referencias bibliográficas**

- Barbero, J. M. (1997). *Descentramiento cultural y palimpsestos de identidad. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. III, núm. 5, junio, 1997,
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Ítaca, México.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y Método I*, Sígueme, Salamanca.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*, Buenos Aires, Homo Sapiens/FLACSO, Colección “Pensar la educación”.
- Ranciere, J. (2014). *El reparto de lo sensible: estética y política*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Skliar, C. (2001). Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado?. 46ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra, 5-8 de septiembre de 2001.

## QUALE CORPO PER QUALE SPORT? PERCEZIONE, IMMAGINI E IMMAGINARI

Eduardo Galak

Università Nazionale di La Plata

### 1. Introduzione

Un'immagine. Un'immagine persa in un archivio. Un'immagine che ci ricorda che siamo di fronte a un'immagine. Questo è il punto di partenza di questo testo. Un'immagine mediata da una tecnica, in questo caso, da una tecnica cinematografica. Un'immagine che esibisce tecniche, in questo caso, tecniche del corpo.

Ci sono solo cinque secondi di filmato, che riuniscono tre parti: una piccola che riprende diversi cameramen che salutano; un'altra che ne inquadra due sorridenti e un'ultima con la focalizzazione su una faccia seria. Non è un incidente di celluloide: c'è l'immagine a fuoco, c'è l'inquadratura, c'è un piano, c'è il montaggio. C'è un'idea filmica, come direbbe Gilles Deleuze (1984).

Questo è lo stimolo per pensare all'educazione del corpo, all'educazione alle tecniche del corpo, alla pedagogia critica. Perché ogni movimento, sia dell'immagine che del corpo, è mediato da una tecnica. Quindi, il senso critico consiste esattamente nell'interpretare la configurazione delle tecniche, comprendere le costruzioni di quella pedagogia, comprendere le costruzioni dell'immagine.

Le immagini analizzate sono quelle che più di tutte hanno attirato la mia attenzione durante la permanenza accademica presso il Centro Studi Olimpici dello IOC (International Olympic Committee), in cui sono andato a studiare le immagini cinematografiche dell'ente che si proclama proprietario delle pratiche sportive, proprietario dei corpi *corretti*.

Qual è il motivo di filmarsi reciprocamente, tenendo conto del costo del metro di pellicola a quel tempo? È materiale di scarto e siccome erano rimasti dei metri, ha deciso di (auto)filmarsi? Perché conservare queste immagini in un archivio ufficiale del Comitato Olimpico Internazionale? Chi ha assunto questi cameramen? Ma soprattutto, poiché

girate all'interno di uno stadio sportivo, custodite dallo IOC e sviluppatesi nell'ambito di un'Olimpiade, queste immagini sono immagini sportive?

## 2. L'immagine, il corpo

Vorrei partire da qui per discutere un insieme di riflessioni teoriche sulle immagini di corpi in movimento. Per fare questo, voglio iniziare spiegando il motivo della domanda nel titolo: “Quale corpo per quale sport?” è una domanda che parte dal riconoscere che il corpo non è un universale, o meglio che sono le pratiche a definire il corpo. Questo sovverte l'ordine moderno egemonico stabilito che dice che se tutti abbiamo un corpo, allora il corpo è un universale, e come tale è l'ordinatore di molti sensi. Ad esempio, questo problema è la chiave per comprendere la biopolitica che ha dominato il secolo XX e governa tuttora, che antepone il corpo come cosa al corpo proprio o al soggettivo del corpo, per usare liberamente la concettualizzazione di Maurice Merleau-Ponty (1965). Dopotutto, è la retorica scientifica a sostenere il razzismo o le posizioni eugenetiche.

Al contrario, voglio partire dal riconoscere l'esistenza di una grammatica del corporale che si trasmette storicamente, non senza vicissitudini. La grammatica del corporale suppone la sedimentazione di un modo di narrare pratiche corporee, modi *corretti* di mostrare corpi *corretti*. Sono modi di vedere il corpo, con tipologie corrette di inquadrature, di piani e di montaggi che configurano una grammatica come effetto di incorporazione di una grammatica visiva e di una costellazione di elementi che ordinano il corpo – ordinare nel doppio senso della parola, che organizza ma anche che sanziona –. Ordinano le parti e i significati sociali delle loro pratiche. Ecco perché i corpi sono performativi nelle pratiche: sono le pratiche che configurano i modi corporei.

Quella grammatica è definita da una costellazione di significati contingenti, ed è riprodotta attraverso immagini di corpi. Come ho sviluppato in ricerche precedenti (Galak, 2022), baserò questa idea su un oggetto materiale: *l'appareil de chronophotographie*. Lo strumento fisiologico per misurare i corpi, il cronofotografo, è l'invenzione che permette di passare dall'immagine statica a quella dinamica, e con essa al cinema. Non è un caso che le prime immagini registrate di corpi in movimento siano state in territori di cultura fisica, come la *Station*

*Physiologique* di Parigi o l'*École Normale Militaire de Gymnastique di Joinville-le-Pont*.

Corpi *corretti*, tecniche *corrette*, con una tecnologia della percezione. Proprio a partire da questa comunione tra tecniche e tecnologie, ritengo che nell'Ottocento si sia configurata questa grammatica del corporale, che condiziona i modi di definire le pratiche, i modi di farlo. Possiamo discutere il nome della disciplina "Educazione Fisica", "cultura fisica" o "pedagogia dello sport", ma non possiamo ignorare quel terreno di credenze comuni che è una grammatica del corporale, che condiziona i limiti della nostra immaginazione.

In breve, la riproduzione tecnica dei corpi in movimento e la riproducibilità tecnologica delle immagini in movimento convergono storicamente. Si può interpretare che il fondamento di una pedagogia della percezione ha poi prodotto il cinema nel suo carattere massificante, universalizzando corpi e sensi estetici (Galak, 2019).

La pedagogia della percezione evidenziata nell'archivio del Centro Studi Olimpici dello IOC, produce una sorta di "allenamento dell'occhio" che comporta una nuova sensibilità per la simmetria come tecnica, sia corporea che cinematografica. Questa idea di "occhio allenato" è una metafora che ho sviluppato dopo aver analizzato le immagini dei primi Giochi Olimpici (Galak, 2021); torno ai Giochi Olimpici perché ritengo che rappresentino molto bene l'uso delle immagini per mostrare corpi corretti. Penso con Norbert Elias (1982; Elias & Dunning, 2001), che il processo di sportivizzazione e di sviluppo dello sport sia analogo al processo di civilizzazione. Solo così si può capire che le immagini più antiche dei Giochi Olimpici al Centro Studi Olimpici provengono da una corsa al sacco svoltasi a Saint Louis nel 1904, e questo non è coerente con ciò che chiamiamo sport, ma piuttosto a ciò che definiamo gioco.



Fotogramma dei Giochi Olimpici di Saint Louis del 1904

Se pensiamo con Norbert Elias, come possiamo concepire la misura religiosa di un primato che dovrebbe essere battuto ogni quattro anni? Come uniformare i movimenti, come separare la barbarie dello spettatore passivo dalla condotta civilizzatrice dell'atleta attivo? Per noi è sport? È possibile vedere un processo di civilizzazione in queste immagini?

Identifico che analogamente a questo processo di sport, è stato sviluppato un processo di estetizzazione dello sport, che è stato prodotto grazie ai registri ufficiali dei Giochi Olimpici e che converge con la maestosa opera "Olympia" di Leni Riefenstahl del 1938, sulle Olimpiadi di Berlino del 1936. Ritengo che solo lì si configuri una "sinfonia" tra i modi di praticare lo sport e i modi di massificare le proprie immagini, soprattutto perché per ogni sport è stato progettato un protocollo specifico di registrazione di film. Detto in modo diretto: l'immagine è stata pensata prima che avvenisse la pratica filmica.

Questo processo di estetizzazione avviene non solo attraverso la proiezione in immagini, di modi di fare le cose correttamente, ma anche di quelli che con Jacques Rancière (2013) possiamo chiamare "modi di essere sensibili", come effetto dell'aver incorporato una divisione sensibile tra l'estetico e il politico.

È proprio su questo sfondo teorico che voglio ripensare alcune immagini dei primi Giochi Olimpici, prima che avvenga la loro estetizzazione. E mi piacerebbe pensare non a quelle immagini che conformano l'estetizzazione, il modo corretto di vedere, ma quelle immagini del "no", che richiamano l'attenzione per il loro poco senso di professionalizzazione dello sport, e con esso pensare alle potenzialità che la pedagogia critica apre.

### 3. La macchina

Il rumore del proiettore meccanico che deve essere coperto con musica suonata dal vivo. L'abilità del direttore della fotografia che muove la manovella e stampa il ritmo con cui si muovono le immagini. Segni sul fotogramma per annunciare un cambio di bobina, di *reel*. Il passare degli anni, visibile nello screpolare della celluloide.

Ma in più, sono immagini in movimento che registrano i testimoni meccanici, i cameramen, quello che non dovrebbe essere sullo schermo, ma dietro di esso. L'immagine passa e registra chi scatta un'altra immagine, registra un cineoperatore in posa o nel suo movimento meccanico per guidare l'apparato.

L'immagine passava, correndo, al ritmo della mano e della manovella. Ha catturato l'occhio che cattura. Sulla produzione di immagini giacciono i residui di ciò che vediamo, ma *non osserviamo*.

Come nelle prime immagini di Saint Louis del 1904, che catturano la stranezza del pubblico che guardava sorpreso sia gli atleti che i cameramen -perché nel 1904 una competizione sportiva era nuova come le sue riprese cinematografiche-, le immagini delle Olimpiadi di Stoccolma del 1912, nei 110 metri a ostacoli maschili, evidenziano quanto la velocità dell'atleta non sia in armonia con la velocità del cameraman.



Fotogramma dei Giochi Olimpici di Saint Louis del 1904

In questo senso vale la pena ripensare il documentario “Le Sport et les hommes”, presentato nel 1961 dal direttore canadese Hubert Aquin e dallo scrittore francese Roland Barthes. Si tratta di un documentario che mette in conflitto la tensione tra sport e sportivo, tra le regole, le istituzioni, le attrezzature e i giocatori, sollecitati da tutto ciò che lo sport implica: lo spettatore, la televisione. In altre parole, è la distanza conflittuale tra le immagini e le percezioni che esse rappresentano. E porto qui questo film documentario perché Barthes sottolinea che “la posta in gioco in questo combattimento [sportivo] non è sapere chi prevarrà sull'altro, chi distruggerà l'altro, ma chi dominerà al meglio quel terzo nemico comune che è la natura” (2007: 53). Perché non è il muscolo che vince, “il muscolo, per quanto prezioso possa essere, non è altro che una materia prima”, “quello che vince è una certa idea dell'uomo e del mondo, dell'uomo nel mondo. Questa idea è che l'uomo è pienamente definito dalla sua azione, e l'azione dell'uomo non consiste nel dominare altri uomini, ma nel dominare le cose” (2007: 57).

In ogni caso, metaforicamente parlando, il trionfo di quel corridore sullo schermo avverrà il giorno in cui la cosa sarà padroneggiata. Cioè, non solo il dominio della sua natura, ma anche padroneggiare come registrare quel trionfo. Padronanza della tecnica corporea come padronanza della tecnica cinematografica, e viceversa.



Fotogramma dei Giochi Olimpici di Stoccolma del 1912

La posa dei cameramen ad Amsterdam 1928 è un invito aperto. Il sorriso del cineoperatore salva per l'immortalità della comunione tra corpi in movimento e immagini in movimento, oppure custodisce un'analogia disgiunta tra un processo di sport ancora dilettantistico e un processo di estetica dello sport ancora agli inizi.

Immagini brevi, come una registrazione personale, anche se sono immagini ufficiali dello IOC. Un primissimo piano, cosa infrequente nelle inquadrature massicce che caratterizzano l'ufficialità olimpica, che generalmente cercano di mostrare la massa o il successo sportivo.

Ed è un invito aperto perché quello che voglio proporre è che una pedagogia critica della cultura fisica non si occupi solo di tecniche di movimento, né delle immagini sociali dei corpi, ma deve occuparsi di costruire nuovi immaginari.



Fotogramma dei Giochi Olimpici di Amsterdam del 1928

Dicevo prima, la grammatica del corporale è definita da una costellazione di significati contingenti, e si riproduce per immagini; ora aggiungo: da questo si stabiliscono gli immaginari sui corpi. Ritengo che la grammatica del corporale si basi sulla naturalizzazione degli immaginari, dall'incorporazione delle immagini sui corpi. In “L'opera d'arte nell'era della riproducibilità tecnica”, Walter Benjamin (2017) sottolineava nel 1936 che il potenziale di massa delle arti meccaniche, come la cinematografia, e il suo potere risiedono nella possibilità di sostituire l'immaginazione con l'immagine. Questo è quello che Benjamin chiama “sogno collettivo” sul personaggio di Mickey Mouse, mettendo in discussione l'idea di Eraclito<sup>6</sup> secondo cui gli esseri umani svegli hanno un mondo comune, mentre quelli che sognano hanno ciascuno il proprio mondo particolare. Ma avverte che con le immagini

---

<sup>6</sup> “Il cinema ha aperto una breccia nell'antica verità eraclitea secondo cui gli svegli hanno il loro mondo in comune, mentre i dormienti ne hanno uno ciascuno per sé e ciò non tanto attraverso rappresentazioni del mondo onirico, quanto attraverso la creazione di figure del sogno collettivo come quella di Topolino ormai diffusa in tutto il mondo”. Benjamin W. (2017). *L'opera d'arte nel tempo della sua riproducibilità tecnica*. Milano: Bompiani.

riprodotte meccanicamente si abbandona l'immaginazione: la costante sovrapposizione di immagini fa dimenticare l'immaginazione e fa vivere da svegli il sogno condiviso.

Qualsiasi somiglianza di questo con le tecnologie audiovisive contemporanee e l'uso costante del dispositivo mobile e delle sue immagini non è puramente casuale.

Zatopek alle Olimpiadi di Londra del 1948 che firma autografi è forse uno dei primi atleti di fama mondiale ad essere filmato. È il volto del pubblico che attende la “locomotiva umana”, ma cerca anche di far parte della stessa immagine e fondersi con il proprio idolo. È Zatopek circondato per essere filmato, ma anche la stessa ripresa che viene filmata.



Fotogramma dei Giochi Olimpici di Londra del 1948



Fotogramma dei Giochi Olimpici di Londra 1948

#### 4. Una chiusura che apre

In chiusura, vorrei utilizzare queste riflessioni per situare la mia posizione rispetto alla pedagogia critica. Il senso più critico che dobbiamo sviluppare con una pedagogia critica è proprio questo: sapere che siamo di fronte a un'immagine. Cioè, che ciò che osserviamo in quell'immagine è conformato da un particolare piano, montaggio o inquadratura, e che è percepito da qualche parte. Forse il gesto più politico e complesso da includere nei processi scolastici parte da queste osservazioni: non tutti percepiamo allo stesso modo, ci sono posizioni meglio definite per la percezione, esistono percezioni privilegiate e percezioni svantaggiate.

Tutta la pedagogia critica deve sapere di ignorare ciò che ignora: presupporre ciò che dovrebbe essere criticato prima di vedere la pratica nel territorio, in modo contingente, è come fingere che tutti osserviamo la stessa cosa quando vediamo la stessa immagine.

Come sostiene Jacques Rancière (2018), il punto è che la modernità ha separato l'attivo dal passivo, lasciando chi è nell'immagine per

primo, e chi è osservatore per secondo. Essere uno spettatore significa essere in attesa, significa essere passivi a causa dell'ignoranza di ciò che potrebbe accadere, ma anche perché si è passivi se ci si limita ad osservare. La via d'uscita è emancipare lo spettatore, dare loro gli strumenti per saper interpretare le immagini, intervenire, comprendendo la pluralità del fatto che non sono immagini, ma percezioni, e che queste percezioni provengono da qualche territorio, tempo, interesse...

Come si può interpretare da Rancière, ma questa volta usando il suo libro "Il maestro ignorante" (2008), la proposta di una pedagogia critica deve basarsi sulla dissoluzione delle asimmetrie tra chi sa e chi non sa -perché come ha consacrato Michel Foucault, la conoscenza è potere, e viceversa-, e cercare di essere una ricerca radicale per emanciparsi dagli sguardi che ci fanno vedere le immagini con occhi presi in prestito, non cercare autonomia, vale a dire una legge propria, autonoma, individuale, ma essere in grado di comprendere i legami sociali che ci sostengono.

Tutta la pedagogia critica deve essere aperta alla contraddizione, perché tutta la pedagogia critica è una sfida allo *status quo*. Ecco perché mi piacciono queste immagini, riprese da una dimostrazione di ginnastica collettiva di Stoccolma 1912. E mi piacciono perché mostrano il costante squilibrio tra ordine e disordine in questi esercizi fisici collettivi. Di fronte al militarismo e al totalitarismo, l'errore. Di fronte all'omogeneità trascendentale che indica che siamo tutti uguali, la fratellanza o la confraternita sportiva che mi fa sentire uguale all'altro. Di fronte alla passività dello spettatore, l'attività dell'atleta che insegna mostrando. La scuola si fonda in parte su questo: nel dialogo, ordine e disordine, individuale e collettivo, lo spettacolo, il carattere del pubblico (passivo) e degli attori (attivi).

Capisco che la pedagogia critica funziona come un dispositivo: deve forgiare lenti per vedere. E per questo chiudo segnalando tre questioni:

1) Prima che una teoria, la pedagogia critica è una posizione politica. Quindi non può mai essere una formula. Per questo deve essere praticato, esercitato, manifestato. È un modo di vedere il mondo.

2) Il punto principale di una pedagogia critica è il suo carattere contingente: ciò che è naturale in un momento non lo è in un altro. Cosa attira l'attenzione delle immagini (sia il disordine, il cameraman, il pubblico) non è a causa dell'immagine stessa, ma dagli immaginari

incorporati che abbiamo che (de)localizzano, secondo le nostre percezioni passate incorporate, ciò che vediamo.

3) Quando si parla di pedagogia critica, va riconosciuto che la critica riguarda l'immagine, ciò che vediamo, di conseguenza la pedagogia non dovrebbe più sviluppare l'immagine, ma piuttosto l'immaginazione. Come si può interpretare nelle radioconferenze di pedagogia di Theodor Adorno (1998), a cosa serve l'educazione se non a emancipare? Come non concepire come punto di partenza il riconoscimento che ogni atto di barbarie è già inscritto nella trasmissione della civiltà? E aggiungo: perché educare se non per estendere i limiti dell'immagine reale alle potenzialità dell'immaginario collettivo?

Una scienza radicale dell'educazione, una pedagogia critica, non sono possibili se non si allarga il limite dell'immagine. Se non è sovvertito l'ordine che è la pratica -in questo caso lo sport- che configura i sensi sul corpo e non viceversa, se le risorse per l'immaginazione non sono costruite, se il sociale è impugnato a costruire non il comune come somma di individualità, ma di sogni collettivi. Per cosa? Per restituire il punto di vista soggettivo alla percezione, ma non come individualizzazione, ma facendo emergere una riflessione non cosciente nel vedere, qualcosa che annoda ogni punto di vista alle condizioni e alle configurazioni precedentemente incorporate.

Concludo dicendo che queste immagini storiche sono irripetibili. Non perché non possano essere ricreati, ma perché la nostra percezione è cambiata. Forse allora la via di una pedagogia critica è riconoscere il carattere contingente delle nostre naturalizzazioni sui corpi, inscritte in una grammatica corporale che non esercita il suo potere in modo prescrittivo.

### **Bibliografia**

Adorno Th. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid, Morata.

Aquin H., Barthes R. (1961). *Le Sports et les hommes*, film.

Andrieu G. (2003). L'École de Joinville contrainte au changement (1872-1914). *Cahiers de l'INSEP*, numero speciale, 31-45.

- Barthes R. (2007). *Lo sport e gli uomini*, trad. Chiara Bongiovanni, Torino: Einaudi.
- Benjamin W. (2017). *L'opera d'arte nel tempo della sua riproducibilità tecnica*. Milano: Bompiani.
- Deleuze G. (1984) *L'immagine-movimento. Cinema I*. tr. Jean-Paul Manganaro. Milano: Ubulibri, Milano.
- Elias N. (1982). *Il processo di civilizzazione: La civiltà delle buone maniere*, traduzione di Giuseppina Panzieri. Bologna: Il Mulino.
- Elias N., Dunning E. (2001). *Sport e aggressività*. Bologna: Il Mulino.
- Galak E. (2019). Corpo, modernità, immagine e movimento. La formazione della percezione estetica e politica del corporeo. In *Le pieghe del corpo*, a cura di Antonio Donato, Leonardo Tonelli, Eduardo Galak, 33-52. Milano: Mimesis Edizione.
- Galak E. (2021). Training the Eye: Sportization and Aestheticization Processes of the Earliest Olympic Games, *Sport, Ethics and Philosophy*, DOI: 10.1080/17511321.2021.1984555
- Galak E. (2022). La configurazione di una grammatica corporale. Il visibile, l'invisibile e il non visibile come fondamento delle immagini e dei corpi in movimento. *Rivista di Storia dell'Educazione* 9(2): 87-95. doi: 10.36253/rse-12800
- Gleyse J., Bui-Xuân G. (2002). *L'émergence de l'éducation physique. Georges Demenij (1850-1917) et Georges Hébert (1875-1957)*. Parigi: Hatier.
- Merleau-Ponty M. (1965). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Pociello Ch. (1999). *La Science en mouvements: Etienne Marey et Georges Demenij (1870-1920)*. Parigi: PUF.
- Rancière J. (2008). *Il maestro ignorante*, trad. it. a cura di Andrea Cavazzini. Milano-Udine: Mimesis.
- Rancière J. (2013). *Figuras de la historia*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editor.
- Rancière J. (2018). *Lo spettatore emancipato*. Roma: Derive Approdi.
- Simonet P., Veray L. (2003). "L'empreinte de Joinville: 150 ans de sport." *Les cahiers de l'INSEP*, INSEP.

**UMA PEDAGOGIA PARA O CORPO ESPORTIVO  
COMUNISTA?  
NOTAS SOBRE IDEIAS E PRÁTICAS NA GUERRA FRIA  
(RDA, PORTUGAL)**

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa Catarina

**1. Nova sociedade, novo ser humano**

Formar um ser humano novo para uma nova sociedade: eis um dos epítetos mais fortes do socialismo realmente existente, aquele que se desencadeou, como experiência de gestão de estados nacionais, em 1917, com a Revolução Bolchevique, na Rússia, e começou sua definitiva derrocada em 1989, quando veio abaixo o Muro de Berlim. Afora a sobrevida agonizante em Cuba, aquela utopia foi rapidamente substituída pela suposição de um mundo isento de oposições. Ele se apresentava como uma Terceira Via, com suas estrelas (Tony Blair, Bill Clinton, Fernando Henrique Cardoso), seu intelectual militante (Antony Giddens, cuja formulação mais bem estruturada sobre o tema aparece em *Beyond Left and Right*, de 1994 – e sua forma econômica (o neoliberalismo). Os anos 1990 sepultaram o bolchevismo ou o que sobrara dele, eliminando, em um só golpe, a Guerra Fria e suas múltiplas expressões, entre elas as disputas esportivas.

Com efeito, as competições internacionais foram palco privilegiado de exposição do poderio de ambas superpotências, Estados Unidos da América (EUA) e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e seus aliados, respectivamente, os abrigados na Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), e os que se reuniam sob o Pacto de Varsóvia. Em meio a inúmeros episódios dessa batalha, cito os Jogos Olímpicos de 1980, em Moscou, boicotados pelos EUA e vários outros países, cuja resposta foi o mesmo movimento, mas em sentido contrário, protagonizado pela URSS e seus parceiros em 1984, nos Jogos de Los Angeles. Mas houve muito mais, desde as mútuas acusações de trapaças até o não reconhecimento de resultados desfavoráveis, como o da final do basquete masculino em 1972, nos

Jogos de Munique, quando pela primeira vez os EUA perderam uma final olímpica nesta modalidade, exatamente frente aos soviéticos. Houve ainda a concorrência científica para a melhoria das performances, o que incluiu a deserção médico Alois Mader da República Democrática Alemã em direção à sua congênere República Federal da Alemanha, em 1974. Tratava-se de um grande especialista em metabolismo de atletas – e como incrementá-lo com os meios disponíveis, e não exatamente saudáveis, naquele momento.

O poderio da URSS e de seus aliados era impressionante. Para saber disso basta conferir o quadro de medalhas dos Jogos Olímpicos de 1976, em Montreal, quando os soviéticos alcançaram o primeiro lugar, escoltados pela RDA e vistos de perto por Cuba, o pequeno e valente país que alcançou o oitavo posto. Aos EUA restou o terceiro lugar. Entre outros investimentos, os destinados à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico voltados ao esporte foram grandes responsáveis para que os países socialistas alcançassem tantos resultados excepcionais nas quadras, campos, pistas e piscinas. Esse esforço foi documentado em livros de orientação profissional que ganharam várias traduções, espalhando-se por muitos países, inclusive os de fala hispânica e os lusófonos. Isso se deveu, em boa medida, aos propósitos de propaganda da política e do modo de vida do socialismo realmente existente, com o intuito de angariar apoios em países capitalistas, além de orientar os corpos técnicos de tantas nações aliadas ao comunismo internacional na América, Ásia, Europa e África.

São conhecidos os livros do soviético Leev Pavlovtchi Matveev sobre a periodização do treinamento esportivo, cuja influência mundo afora foi marcante. Se hoje, com o enorme avanço do conhecimento sobre o treinamento esportivo, já não se pensa apenas em termos de um ou no máximo dois picos máximos da melhor condição atlética em uma temporada – os outros períodos seriam de preparação ou recuperação –, é certo que foi aquele modelo que estruturou a modernidade do condicionamento atlético corporal. Da mesma forma, gerações de treinadores de atletismo consultaram o compêndio intitulado *Leichtathletik*, organizado Gerhardt Schmolinsky na Escola Superior Alemã de Cultura Corporal (*Deutsche Hochschule für Körperkultur*, DHfK) em Leipzig.

Chama a atenção nos supracitados volumes, assim como em outros do mesmo tipo, a qualidade do conteúdo, que alta, e a preocupação didática. Mas há algo mais, que não deixa de ser surpreendente. Nas primeiras páginas de cada um deles pode-se ler a exposição de uma pedagogia que deveria ser aplicada, no contexto do treinamento, para a formação do que na URSS e na RDA, entre outros lugares em que o socialismo foi ideologia de Estado, era chamado de novo ser humano. Ele deveria ser correspondente à nova sociedade que se almejava e para qual aquele deveria concorrer, o comunismo. Essa pedagogia se sustentava em ao menos dois eixos entre si associados: um conjunto de teorias e práticas para a potencialização esportiva e uma série de diretrizes de formação política. São realçadas as qualidades morais nessa formação que, ademais, defende o amadorismo olímpico propugnado pelo Barão de Coubertin e outros aristocratas, em oposição ao que seria o esporte sob as hostes do capitalismo, acusado de ser vinculado a patrocínios e ao profissionalismo. Traidores, portanto, dos ideais olímpicos.

Essas posições explicitadas nos manuais, assim como em outros documentos pedagógicos, foram encampadas pelos partidos comunistas ao redor do mundo, em sua busca por novos quadros na juventude que se deixava atrair pelas práticas esportivas. Não foi diferente em Portugal, país em que se desenvolveu uma intelectualidade em torno da Educação Física e dos esportes que muito se inspirou no que propunham os países do socialismo realmente existente. Nos anos que antecederam a Revolução dos Cravos, culminada em 25 de abril de 1974, assim como nos que a sucederam, uma importante produção se desenvolveu em torno do que era chamado cultura física, com destaque para nomes como Manoel Sérgio, José Maria Noronha Feio e Alfredo Melo de Carvalho. Essa literatura circulou no Brasil dos anos 1980 e 1990, exercendo importante influência na conformação de um pensamento crítico na Educação Física.

É desse processo que se ocupa o presente texto, que tem a forma de um comentário. Ocupa-se, para tanto, de manuais de treinamento, assim como ensaios, análises, declarações e propostas de intelectuais portugueses. Trata-se de buscar essas bases para se chegar a um paradoxo: a parole é a cultura física, tradução imediata de *Körperkultur*, que era como se chamava esse conteúdo ao qual a

Educação Física e o ensino dos esportes deveriam se dedicar, mas algo que nele se observa – o que agora é uma contradição – é a ausência do corpo. Não só à maquinaria esportiva serviam esses trabalhos, mas também à certa mecanização orgânica, visto com substrato biológico a ser manipulado pelo treinamento. Restava, é certo, a busca da democratização das práticas esportivas, mas (quase) sem crítica ao teor do que se queria democratizar.

## **2. Treinar o organismo, celebrar o comunismo**

Gerhardt Schmolinsky foi o editor-chefe de um importante manual de ensino e treinamento da modalidade de atletismo, resultado do trabalho de um grupo de profissionais, intitulado exatamente *Leichtathletik* (Atletismo) publicado por primeira vez na República Democrática Alemã em 1964. O livro é muito completo, reunindo em mais de 500 páginas informações e explicações detalhadas de todas as fases do ensino da modalidade, ao que se soma o treinamento para ela, ambos processos vistos como não disjuntivos. Ao contrário, trata-se, naquela pedagogia esportiva, de um mesmo movimento de ambas práticas, postas em linha de continuidade. Não à toa meta e referência são os Campeonatos Europeus e os Jogos Olímpicos – lembre-se que naqueles anos ainda não havia Campeonato Mundial de Atletismo, cuja primeira edição foi apenas em 1987, em Roma.

Chama a atenção no livro de Schmolinsky os cuidados destinados às mulheres. Se ainda impera a imposição do masculino como norma, já que o treinamento é pensado para os homens e as especificidades destinadas às mulheres são mencionadas como complemento, não é o caso de desconsiderar o conteúdo referente ao feminino. Gravidez, menarca, aborto, diferenças, possibilidades e elogiosas menções ao desempenho feminino, são notáveis, reafirmando, ao menos no plano formal, um aspecto importante da tradição comunista europeia, a tendência à igualdade formal de direitos entre os gêneros binários. Discussões para além deste ponto não estão, obviamente, presentes. De maneira semelhante, crianças e jovens também comparecem nas preocupações do grupo que compôs o livro, com suas particularidades que emergem, por exemplo, na preocupação com a especialização precoce. Os cuidados com a preservação da saúde transcendem esses grupos, chegando a todos os atletas e a praticantes do esporte, para os

quais se preconiza cuidados médicos e muita atenção ao excesso de sobrecarga, que poderia levar ao desequilíbrio do processo de treinamento, acentuando a fadiga e dificultando a recuperação.

Todas essas preocupações estão imersas nos interesses do treinamento corporal e, portanto, no emprego sistemático de saberes e técnicas que colocam o corpo sob um tipo de domínio que se materializa em ao menos duas dimensões. A primeira é a periodização, aquela clássica forma de organizar o treinamento por ciclos que se repetem na moldura, mas não no conteúdo, pretendendo que as respostas orgânicas, em forma de adaptações morfofisiológicas, se realizem. Seu proponente mais conhecido é o soviético Leev Pavlovtchi Matveev. A segunda costura as práticas por dentro os ciclos – micros, mesos e macros –, propondo princípios para o treinamento: versatilidade, promoção da saúde, utilidade, consciência, repetição, sistematização, durabilidade, gradualidade, escalão etário (SCHMOLINSKY, 1981).

A combinação desses princípios com a organização cíclica do treinamento é o que permite que o corpo seja reduzido à condição de organismo manipulável, incitado pelos estímulos estressantes a responder em adaptação superior. Isso só pode ocorrer porque 1) está posta a cisão ancestral entre uma dimensão corporal e outra que a dominaria – espírito, mente, alma ou como se queira –, movimento que funda o sujeito ao mesmo tempo em que inaugura o mal-estar da civilização, como aprendemos com Friedrich Nietzsche (1988), Sigmund Freud (2010) e Theodor W. Adorno (1998); e 2) a instância dominante impõe sobre o organismo as técnicas que o fazem corpo, mesmo mantendo, no treinamento esportivo, a supracitada regressão<sup>7</sup>. Voltarei à questão mais adiante, mas agora destaco outro aspecto do livro, que diz respeito à educação comunista pretendida para o novo ser humano que deve formar-se para representar, segundo se argumenta, os valores da RDA.

A prática esportiva e, portanto, seu ensino e treinamento, seriam tópicos importantes para a formação geral da população e de cada um

---

<sup>7</sup> Desenvolvi esta questão em outros momentos (VAZ, 1999; 2004), retomo-a neste momento para revisá-la e talvez poder avançar com ela. Reconheço em Max Horkheimer e Theodor W. Adorno (1997) a devida inspiração, em especial no breve texto *Interesse pelo corpo*.

dos alemães, defende Schmolinsky. Isso se coloca no plano da saúde pública, mas também no da construção de um tipo de personalidade disciplinada, autônoma, voluntariosa, o que seria a tarefa primordial do treinamento esportivo e da formação de atletas, sendo a educação social e moral o primeiro dos seus elementos. Para tudo isso concorre um sistema de classificação esportiva, com insígnias e outra condecorações correspondentes. O fito, no entanto, ultrapassa as fronteiras da nação, já que “Queremos promover el deporte como parte del desarrollo total de la personalidad del individuo y hacer de la cultura física uno de los hábitos de nuestros ciudadanos en su vida cotidiana. Deseamos que la generación más joven se prepare para representar, en el extranjero, a nuestro País de un modo valioso” (p. 13). Nesse contexto, não deixa de chamar a atenção, com já assinalado, o elogio aos valores olímpicos e a exortação à amizade entre os povos, ponto privilegiado daquela tradição. A evocação ao ideário de Coubertin se relaciona, por certo, à crítica ao capitalismo e à profissionalização do esporte, mas de maneira regressiva, já que voltada à restauração de valores não democráticos e ainda menos socialistas.

Treinadores e atletas veteranos teriam um papel importante como guias da juventude que, por sua vez, sustentaria a base da pirâmide esportiva:

Dentro del verdadero espíritu de la cultura física, los discípulos son guiados hacia la higiene personal, fortalecimiento, etc., a todo lo largo de las lecciones, y también en entrenamiento fuera de las mismas. Por tanto, las lecciones deportivas son un factor importante para mejorar la salud pública. Sin embargo, solamente puede mejorarse si se persuade a los jóvenes mediante clases interesantes de deportes para que se dediquen a las mismas en su tiempo libre. Estas actividades se pueden canalizar a través de los clubes deportivos y de los grupos de entrenamiento que su vez sirven de reserva para el deporte de gran clase (Schmolinsky, 1981, p. 20).

Os atletas não seriam figuras passivas nesse processo, e até mesmo Anton Semyonovich Makarenko, famoso autor do Poema Pedagógico, de 1933, é evocado no sentido iluminista da autonomia do sujeito. No entanto, tal processo estaria subordinado aos interesses do estado – visto, claro, como desiderato da razão: “Como proceso educativo el

entrenamiento atlético está en nuestro Estado subordinado a los objetivos centrales de la educación y de la instrucción. Debe, además, ayudar a nuestros atletas en personalidades que piensan y actúan con los lineamientos de nuestro Estado” (Schmolinsky, 1981, p. 17). Para não deixar dúvidas, a orientação é clara, e cada um haveria que se desenvolver “Cualidades del carácter que reflejan la actitud de los deportistas hacia nuestro País y hacia otros países, por ejemplo, la profunda devoción y solidaridad con la R.D.A. (Schmolinsky, 1981, p. 32).

Essas posições contrastam enfaticamente com aquelas da Nova Esquerda desenvolvidas a partir dos anos 1960, um movimento crítico ao capitalismo, mas também ao socialismo realmente existente. O esporte aparece como cultura afirmativa, se podemos aqui tomar de empréstimo um conceito de Herbert Marcuse (2011). O corpo se vê subordinado ao desempenho (Rigauer, 1969), que jamais é questionado, de forma que os argumentos de Schmolinsky e seus colaboradores chegam aos paroxismos: é preciso bem representar a RDA nos eventos internacionais, mas preservar a saúde dos atletas; evoca-se a maioria subjetiva, mas também a devoção irrestrita ao projeto da nação; valoriza-se a amizade entre os povos, ao mesmo tempo em que a superioridade das nações comunistas. O argumento é circular, já que não haveria, tampouco poderia haver, amizade no capitalismo.

Há mais de 30 anos, no Brasil, Valter Bracht (2023) publicou o emblemático texto “A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista!” Tratava-se de uma ironia a respeito de um slogan repetido em programas esportivos na televisão durante a ditadura (1964-1985/1988) que já então agonizava, e que tinha nas práticas esportivas um de seus bastiões educacionais. Nada muito diferente, aliás, do que aparece no livro de Schmolinsky, que é tanto ou ainda mais explícito do que o que eram os pedagogos do governo de exceção brasileiro.

### **3. Esporte no caminho da revolução portuguesa**

O anticolonialismo crescente em Portugal, principalmente a partir dos anos 1950, associado a um sentimento de revolta frente ao atraso representado pelo salazarismo e ao ânimo revolucionário de parte da

esquerda europeia, resultou na Revolução dos Cravos, cuja culminância se dá no 25 de abril de 1974. Daquele movimento fez parte o Partido Comunista Português e, em seu interior, um grupo de jovens professores de Educação Física desenvolveu uma posição crítica em relação à organização da área disciplinar e dos esportes. Entre eles estavam Manuel Sérgio Vieira e Cunha (1933- ), José Maria Noronha Feio (1933-1990) e Alfredo Melo de Carvalho, diretor geral de esporte a partir de 1975. Os dois primeiros coordenaram a importante coleção *Educação Física e Desportos*, da Editora Compendium, que publicou vários livros desses e outros autores, sempre com perspectiva que se pretendia crítica.

Enquanto o 25 de abril é a referência central que marca a esperança de mudanças radicais na vida do país, as orientações e exemplos eram buscados nos países em que vigorava o socialismo realmente existente. Nos arquivos da Rádio e Televisão de Portugal (RTP) encontramos reportagens sobre as festas do 1º de Maio, dia dos trabalhadores, assim como a respeito de viagens que delegações peninsulares fizeram à Cuba e à RDA. Há muito ânimo na festa esportiva no Estádio da Luz, em Lisboa, em 1º de Maio de 1975. Melo de Carvalho destaca que o esporte participa da festa como espetáculo, uma prática de confraternização na qual a competição não é fim, senão meio que leva às relações de amizade internacional. O esporte deve ser parte da formação dos trabalhadores porque é um direito, diz o intelectual. No contexto da festa, Nora Araújo comemora um recorde no atletismo que lhe parece ter mais graça porque é na festa dos trabalhadores, e ali está igualmente Artur Jorge, grande atacante do futebol local que depois seria, como treinador do Futebol Clube do Porto, campeão da Copa dos Campeões da Europa, em 1986/1987. O então jogador de futebol profissional era presidente do sindicato dos futebolistas.

O espírito de otimismo é o mesmo nos relatos das visitas a Cuba e a RDA. No primeiro caso, o próprio Melo de Carvalho foi um dos principais representantes portugueses no país caribenho. Para ele, interessa a integração do esporte à revolução, o verdadeiro segredo do desenvolvimento esportivo da Ilha, cujo êxito podia ser visto nos então recentes Jogos Olímpicos de Munique, em 1972. Destacável seria a presença dos ativistas voluntários, mais de 50000, segundo se diz, em lugar dos muitos professores de Educação Física que haviam, como traidores, deixado o país depois das transformações revolucionárias.

Seriam três os pilares do esporte cubano – quadros humanos, instalações e materiais esportivos – todos presentes no alto rendimento e nas instalações populares, parte fundamental da educação de crianças e jovens, da saúde e bem-estar de todas as pessoas. Ademais, o trabalho sob o socialismo, libertador, seria motor da politização das práticas sociais, o esporte entre elas. Os cubanos estariam atrás apenas da URSS e da RDA no desempenho esportivo, diz Melo de Carvalho.

Mais chamativas que as conclusões da viagem à Cuba são as da visita à RDA. Poderiam ser observadas similitudes na reconstrução alemã pós nacional-socialismo com a aquela que se desenvolvia no Portugal pós-salazarista. Haveria, fundamentalmente, solidariedade entre os dois países, e um interesse tão grande pelo processo português que até mesmo os trabalhadores comuns estariam informados do que se passava lá. Lá e cá, em estágios distintos, tratar-se-ia da construção do socialismo e da democracia, sempre com participação da classe trabalhadora que, finalmente, faria algo por si própria e não de forma alienada e expropriada, ao que se soma à autodefesa frente às forças reacionárias. A educação para a consciência revolucionária seria prioridade, o que inclui a formação de milhares de professores e a construção de equipamentos educacionais no projeto de reurbanização das cidades.

Noronha Feio fora até a RDA e é ele que, com grande ânimo, diz das realizações práticas do socialismo, da formação do mundo novo que contrasta com a sociedade burguesa ocidental. Segundo diz, no socialismo alemão haveria bem-estar ausência de agressão entre as pessoas. Como costuma acontecer com o ideário comunista, o interesse pela juventude é grande. A organização juvenil seria processo intenso. Os jovens seriam felizes, serenos, criativos, fraternos, politizados na defesa da paz internacional e integrados no trabalho: estariam cientes dos deveres estudantis e militares, que cumpririam com alegria e serenidade.

Os relatos são de um otimismo inacreditável, mas era o espírito do tempo, da polarização da Guerra Fria, da tentativa de fazer de Portugal uma pátria de trabalhadores.

O uso da expressão cultura física é frequente nos trabalhos dos que se organizaram, na Educação Física e Esportes, em torno do impulso revolucionário português. Isso também aconteceu, como visto, na tradução castelhana do livro de Schmolinsky (1981) e em nenhum dos

dois casos é algo aleatório. O termo tem origem na RDA e a palavra alemã é *Körperkultur*, que significa cultura corporal ou cultura do corpo. A opção por *física* ao invés de *corporal* corresponde, ao que parece, à tradição disciplinar da Educação Física, que seria responsável pelo ensino da cultura física. Observe-se que no Brasil a denominação também foi adotada (SOARES e col., 1992) e espalhou-se amplamente nas últimas três décadas, mas escolhendo *corporal* como a estrutura adjetivada de *Körper* (corpo), dada a associação que *física* poderia gerar com *atividade física*, modelo contra o qual o pensamento crítico se colocava<sup>8</sup>.

Igualmente em seus livros, os intelectuais públicos portugueses sustentavam ideias anunciadas na RTP. Melo de Carvalho (1977) predica a Educação Física e os esportes – necessidades e direitos do trabalhador – em favor da construção da democracia socialista, aquela que se oporia ao fascismo salazarista até havia pouco vigente. Tais práticas, diz Noronha Feio (1974) fazem parte da sociedade ativamente emancipada, desde que levem adiante os ideais universalistas no sentido das possibilidades humanas. Ecoando os *Manuscritos de Paris* (Marx, 1983), trata-se de colocar a cultura física – como nomeiam os portugueses, a partir dos alemães do Leste e dos cubanos – a serviço da construção do novo ser humano.

A nova concepção da cultura física opõe-se àquela concepção de cultura física pelo seu caráter humano, universal e histórico: universal no sentido de ser um direito de todos os indivíduos nomeadamente os das classes trabalhadoras que são a razão de ser do progresso e do bem estar social; universal ainda porque, pela sua essência gregária que, permitindo um amplo desenvolvimento de solidariedades a nível nacional e internacional, amplia constantemente seu significado social no âmbito da cultura geral dos povos; humano porque visa o desenvolvimento harmonioso da personalidade do indivíduo, a manutenção da saúde, a superação das capacidades gerais, a longevidade, o desenvolvimento integrado de hábitos dinâmicos e atitudes morais e essenciais para uma sociedade justa, forte e fraterna: o apoio aos grupos especiais, como o dos deficientes físicos e o da terceira idade, o auxílio à libertação de milhões de mulheres escravizadas pelos preconceitos machistas e, ainda, uma tomada de posição dos ricos em relação aos pobres – neste caso, o dever dos países industrializados perante os países subdesenvolvidos e, entre

---

<sup>8</sup> Devo a Valter Bracht a reflexão sobre o tópico a respeito da opção dos brasileiros.

estes, os sujeitos às grandes calamidades; histórico porque nela entram todas as conquistas materiais e espirituais ligadas aos interesses físico-culturais da sociedade. (NORONHA FEIO, p. 40-41).

#### **4. Crítica sem corpo**

O socialismo realmente existente caiu entre fins dos anos 1980 e o início da década seguinte. Isso aconteceu, como escreveu certa vez o insuspeito de anticomunismo Eric Hobsbawm, “como um castelo de cartas”. Igualmente foram à lona os ditames críticos educacionais vinculados à defesa do socialismo, especificamente os que dizem respeito ao esporte e à Educação Física? Ou, ao contrário, seria necessário defender tal posição com ainda mais ênfase, visto que o capitalismo repentinamente se viu – e ainda se vê – sem a oposição de outrora?

Uma posição anticapitalista é meritória e necessária, o que não significa, no entanto, o elogio do socialismo realmente existente. Se houve méritos nessas empreitadas lideradas pela URSS, não se pode esquecer o caráter ditatorial e mesmo totalitário que tiveram, assim como o compartilhamento de uma visão de progresso que pouco ou nada se diferenciava daquela do capitalismo. Isso vale também para o esporte e para os corpos que o realizam. Embora as assertivas de Noronha Feio e Melo de Carvalho destaquem que mais importante que os resultados de alto rendimento seria a participação ativa dos trabalhadores no esporte, a referência de sucesso permanece a das conquistas esportivas internacionais. Prossegue, portanto, a ideia de uma pirâmide esportiva que teria em seu topo os Campeonatos Europeus e os Jogos Olímpicos, espaços em que a amizade entre os povos se consolidaria.

Trata-se de uma amizade que, no melhor dos casos, é abstrata, vinculada aos nacionalismos e à suposta superioridade socialista que, no entanto, repete em relação ao corpo a produção do sofrimento que o esporte de alto rendimento supõe e exige. Ou seja, é uma cultura corporal (física) em que o corpo propriamente dito não é considerado senão como organismo a ser manipulado pelo treinamento. Segue, desta forma, o déficit de expressão e autonomia corporal para além dos limites eventualmente alargados, mas principalmente impostos pelo esporte, tal como a crítica da Nova Esquerda desenvolveu contra o

capitalismo, mas também considerando o socialismo realmente existente. O enfrentamento desta questão é atual como antes era, ainda que se coloque em nova indagação. Pode ser o esporte, no que se refere à construção dos corpos, anticapitalista?

### Referências

- Adorno, T. W. (1998). *Stichworte. Kritische Modelle 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bracht, V. (2023). *Educação Física e aprendizagem social*. 3. ed. Ijuí: Unijuí.
- Freud, S. (2010). *Das Unbehagen in der Kultur*. Reinbek (Hamburgo): Reclam.
- Guidens, A.(1994). *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*. Redwood City: Stanford University Press.
- Horkheimer, M., Adorno T. W. (1997). *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Gesammelte Schriften – Adorno, 3).
- Marcuse, H.(2011). *Kultur und Gesellschaft 1*. Berlim: Suhrkamp.
- Marx, K. (1983) *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*. In Marx, K. & Engels, F. Werke. Ergänzungsband, parte 1, p. 465–588. Berlim: Dietz.
- Melo De Carvalho A. (1977). *Cultura Física e desenvolvimento*. Lisboa: Compendium.
- Nietzsche, F. (1988). *Zur Genealogie der Moral: ein Streitschrift*. Reinbek (Hamburgo): Reclam.
- Noronha Feio, J. M. (1974). *Desporto e política*. Lisboa: Portugália Editora.
- Schmolinsky, G.(1981). *Atletismo*. Augusto L. Pila Tenenã: Madrid.
- Rigaurer, B. (1969) *Sport und Arbeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Vaz, A. F. (1999) Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 89-108.
- Vaz, A. F. (2004). *Sport und Sportkritik in der Kultur- und Zivilisationsprozess: Analysen nach Adorno und Horkheimer, Elias und DaMatta*. Frankfurt am Main: Afra.
- RTP Arquivos (<https://arquivos.rtp.pt/>).

## CORPO E SPORT TRA MCDONALDIZZAZIONE E PEDAGOGIA CRITICA

Emanuele Isidori<sup>1</sup>, Angela Magnanini<sup>1</sup>, Silvano Merced Len<sup>2</sup>,  
Antonio Sánchez-Pato<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Università di Roma “Foro Italico”, Italia

<sup>2</sup>Università dello Sport “Manuel Fajardo” (UCCFD), Cuba

<sup>3</sup>Università Internazionale de La Rioja (UNIR), Spagna

### 1. Introduzione

Il fenomeno sportivo ha da sempre veicolato valori intrinsecamente legati alla cultura e all'identità occidentale, e oggi si manifesta come mezzo di diffusione delle ideologie capitalistiche che, nell'epoca attuale, si sono evolute nella forma del neoliberalismo economico. Possiamo ricordare, a titolo di esempio, la celebre opera *Anacharsis seu de gymnasiis* di Luciano di Samosata (Samosata 120 circa – Atene, tra il 180 e il 192) in cui questo autore, immaginando un dialogo tra Solone e il famoso filosofo scita, Anacarsi, in cui le istituzioni greche vengono paragonate con quelle degli Sciti, sottolinea come i ginnasi e le palestre siano una caratteristica e una creazione esclusiva dei Greci e della loro civiltà (e quindi di quella occidentale).

Lo sport rappresenta una delle istituzioni sociali e manifestazioni culturali che hanno influenzato, delineato e caratterizzato il corpo umano, attraverso rituali nei quali persone di varie età, appartenenti a diversi contesti socioculturali, interagiscono, socializzano e rappresentano una serie di azioni, linguaggi, immagini e abbigliamento in momenti e luoghi designati per il processo di “sportivizzazione” delle coscienze e della società.

In effetti, nell'epoca che possiamo definire della “sportocene”, l'attività sportiva è un elemento essenziale di una tendenza apparentemente inarrestabile di “mcdonaldizzazione” della cultura e della società attuali, con profonde ripercussioni sulle percezioni, i modi di pensare e di interagire, gli stili di vita, i metodi di comunicazione e l'educazione delle persone.

Con il termine “sportocene”, che abbiamo coniato prendendo a modello la parola “antropocene”, intendiamo l’epoca attuale, in cui lo spazio terrestre e mentale nel quale “abita” l’uomo viene ad essere fortemente condizionato sia su scala locale sia globale dagli effetti dello sport quale prodotto dell’azione umana che si identifica con l’uomo, con particolare riferimento ai problemi di sostenibilità e trasformazione degli spazi sia naturali che urbani.

Il concetto di “McDonaldizzazione”, invece, è stato introdotto dal sociologo statunitense George Ritzer nella sua opera intitolata *Il mondo alla McDonald's* (pubblicata in Italia nel 1997).

Riteniamo sia imprescindibile non solo per la pedagogia come disciplina, ma per tutte le scienze umane e sociali, analizzare e comprendere, scomponendoli, i meccanismi attraverso i quali lo sport è diventato un ente regolatore e strutturante delle figure maschili e femminili che, mediante un insieme di pratiche culturali di natura sportiva, delineano e definiscono le identità di uomini e donne (Ariemma, 2013).

## **2. Corpo, sport e sportivizzazione della società**

Norbert Elias ed Eric Dunning sostengono che la sportivizzazione della società è parte integrante del complesso e contraddittorio processo di solidificazione del capitalismo, inteso sia come dominante organizzazione produttiva globale sia come struttura sociale. Tutto questo, concomitante al processo di industrializzazione, ha generato diverse modalità e condizioni di vita in cui persone e gruppi sociali hanno instaurato e continuano a instaurare svariate forme di relazioni e adempiere a diverse funzioni lavorative.

Questi autori propongono un rapporto dialettico tra gli elementi sport e industria, indicando che il primo termine viene adottato con facilità per denotare un’ampia gamma di eventi sportivi competitivi, mentre il secondo viene utilizzato, sia in un’accezione ampia sia in senso stretto, per riconoscere e caratterizzare il fenomeno di industrializzazione dei secoli XIX e XX. Ciò comprende le variegato forme di produzione e lavoro emerse e diffuse a livello locale, nazionale e globale, nonché i relativi effetti sul processo di civilizzazione.

I due sociologi hanno inoltre sottolineato che, con l’avvento del capitalismo e dell’industrializzazione, sono nate nuove forme di produzione e di lavoro. Queste si basano sulla competizione del mercato,

sull'espansione, sulla gerarchizzazione e sull'uso del lavoro umano, sull'efficienza nella gestione delle risorse e sul controllo del tempo e dello spazio sociale. A causa di questi cambiamenti, la maggior parte delle attività sociali, anche quelle ludiche e ricreative, hanno assunto caratteristiche simili agli sport, influenzate dalle regole economiche di produzione e competizione.

Lo sport, come istituzione sociale fondata sulla gerarchizzazione, sfruttamento e valorizzazione delle capacità e abilità del corpo umano, si è evoluto in una struttura complessa, trasformandosi uno dei principali regolatori sociali e di genere in tutte le culture globali (Scharagrodsky, 2011).

Nella seconda parte del XIX secolo, in Inghilterra, alcuni giochi, grazie al loro intrinseco spirito competitivo e alla loro diffusione tra un numero sempre crescente di persone, si sono trasformati in sport di massa che hanno superato i confini locali e nazionali, raggiungendo una portata nazionale e internazionale (Bausinger, 2008).

Questo ha portato alla creazione di grandi organizzazioni sportive internazionali con strutture organizzative complesse. Queste organizzazioni si occupano di stabilire rapporti con vari paesi, definire politiche sportive, regole e modalità di competizione, standardizzare gli sport e formare atleti e allenatori. Si preoccupano anche di creare infrastrutture adatte per le competizioni. Con il passare del tempo e la crescente importanza dello sport nella società, queste organizzazioni sono diventate molto influenti, avendo un grande impatto economico, politico e sociale a livello globale.

### **3. Corpo, sport e ideologie del capitalismo**

Il fenomeno di sportivizzazione della società, collegato all'industrializzazione rientra in ciò che Jean-Marie Brohm definisce come il "processo di produzione sportiva". Ciò implica che il sistema sportivo è intrinsecamente legato all'evoluzione dell'organizzazione produttiva capitalistica, la quale genera beni molto specifici: campioni, spettacoli, record e competizioni (Guttmann, 1994). Questo processo si inserisce nell'analisi dello sport come istituzione sociale emblematica della vita moderna, focalizzandosi sull'esame dei vari strati, livelli e aspetti che lo caratterizzano, nonché su tutte le realtà politiche, economiche, culturali, ideologiche, pedagogiche, simboliche e mitologiche dello sport.

Brohm (2006) concepisce lo sport come un'istituzione radicata nella competizione fisica regolamentata, in cui prevale l'individuo più forte e resistente. Questa visione ricalca l'ideologia di Coubertin, che ha sempre manifestato una netta avversione verso la partecipazione femminile nello sport per l'intera durata della sua esistenza. Egli era fermamente convinto della natura guerresca dello sport, vedendo paralleli con il contesto bellico, ritenuto dominio esclusivamente maschile. Le donne, in questa prospettiva, erano viste come guardiane del focolare domestico, destinate a un ruolo di cura e protezione, lontane da qualsiasi forma di rischio o competizione.

Nel corso del XX secolo, si è assistito ad un fenomeno di sportivizzazione della società, inteso come un processo sistematico di organizzazione e disciplina dei corpi, sia maschili che femminili, e di regolamentazione delle loro emozioni, sentimenti, desideri, e rappresentazioni identitarie (Planella, 2006). Questo ha portato alla formazione di una cultura pervasiva che enfatizza la disciplina e la cura del corpo, nonché una particolare enfasi e rappresentazione dei tratti salienti della mascolinità predominante.

È indubbio che tutta questa struttura e organizzazione sociale, economica, politica e culturale moderna, che abbiamo evidenziato parlando dello sport, costituisce il processo che possiamo definire di "sportivizzazione di genere". Un processo attraverso il quale uomini e donne di diverse società, culture, classi sociali, fasce d'età, etnie, retroterra educativi, religioni, orientamenti sessuali, interiorizzano e adottano come stile di vita quelle attività ricreative che hanno acquisito connotati sportivi. Questa identità competitiva rafforza l'opposizione binaria tra la superiorità maschile e la femminilità, tra virilità e effeminatezza (Hughson, Inglis, & Free, 2005).

#### **4. Il corpo dell'atleta e la socializzazione di genere**

Il corpo dell'atleta, nella sua inscindibile dimensione bioculturale, costituisce lo strumento e il mezzo primario attraverso il quale lo sport si manifesta, e il "campo" di assimilazione delle sue ideologie. Le ideologie veicolate dallo sport "sul", "nel" e "attraverso" il corpo dell'atleta si manifestano, ad esempio, nelle forme di dominazione fallocentrica del maschile sul femminile, evidenziate dalla diffusa presenza di pregiudizi e stereotipi etnici e di genere nella concezione

dell'attività sportiva e nella valorizzazione della stessa; nelle forme, più o meno velate, di eugenetica legate al principio di normatività corporea; nella celebrazione della competizione, selezione e performance; nel rifiuto o nella non accettazione di identità e differenze corporee non convenzionali; nell'esaltazione dell'aggressività e della forza fino ai confini della violenza; nella presenza di atteggiamenti narcisistici nella percezione del corpo; nella sottomissione del corpo alla logica di commercializzazione e, talvolta, mercificazione; nella contraddittoria ricerca di una netta distinzione tra corpo naturale e corpo artificiale, con la proibizione di quest'ultimo; e, infine, nella celebrazione dell'identità occidentale, della sua percezione del corpo, e nel suo utilizzo come strumento di colonizzazione culturale (Burstyn, 1999).

Attraverso lo sport, uomini e donne rappresentano loro stessi con stili distintivi e condivisi nell'arte e nella pratica del gioco; attraverso di essi modellano e valorizzano le dimensioni, le forme e le misure dei loro corpi, preparandoli per gli "incontri-scontri" agonistici, in cui questi stessi corpi raggiungono determinati livelli di specializzazione e gerarchizzazione (Vigarello, 1988; 2011).

Nell'ambito sportivo, i corpi femminili e maschili sono raffigurati come modelli di conoscenza, come un riflesso del gruppo sociale di appartenenza, come una reinterpretazione mentale della realtà, come manifestazione dello status sociale, come espressione armonizzata di integrazione sociale di gruppi e singole persone.

L'ascesa e l'espansione dello sport nel contesto del capitalismo moderno può essere interpretata attraverso diversi prismi: come manifestazione delle tensioni di classe, come nascita di istituzioni sportive strettamente legate agli interessi capitalistici, come trasformazione del corpo in uno strumento integrato nel sistema produttivo, come prevalenza del professionismo rispetto al dilettantismo, come elevazione dell'atleta d'élite a fonte di valore aggiunto e, infine, come emergenza dell'industria dell'intrattenimento dedicata alla produzione di beni, servizi e prodotti legati al mondo sportivo.

La sportivizzazione di genere dei corpi comprende l'insieme delle attività fisiche, intellettuali e culturali direttamente legate allo sport e intrinseche in ogni sua azione, attraverso le quali si acquisiscono le competenze per interpretare e concepire lo sport come attività di competizione, prestazione, successo, vittoria, resistenza e disciplina in cui

ogni parte del corpo, così come i sensi e le emozioni, vengono gerarchizzati e specializzati.

In questo contesto, il corpo maschile diventa lo spazio delle significazioni sociali, il palcoscenico delle rappresentazioni rituali e simboliche, il fulcro dell'assegnazione di ruoli e attributi sociali legati alla geografia corporea. Il corpo maschile diventa allora, in questo contesto, anche "ente regolatore" di comportamenti, azioni e movimenti socialmente accettati o proibiti, e la sintesi storica delle manifestazioni di genere di ogni società e cultura.

Possiamo affermare che lo sport è il frutto di una costruzione del corpo maschile: e il corpo maschile contemporaneo è un prodotto dello sport. La relazione tra corpo maschile e sport è, dunque, una relazione di reciprocità e circolarità. Nell'antichità così come nella modernità, lo sport ha forgiato, in contrapposizione al corpo femminile, il corpo maschile, il cui contenuto intrinseco è quello di un essere che sintetizza una serie di attributi che lo collocano come l'archetipo dell'umano e rappresentazione universale simbolica di donne e uomini, legittimandolo così a creare, interpretare, significare – attribuendogli senso – e trasformare il mondo.

L'industrializzazione e sportivizzazione della società hanno comportato, tra le altre cose, un controllo differenziato e diseguale dei corpi femminili e maschili. Alla figura femminile, la società ha attribuito esercizi, movimenti, routine, uniformi, tempi e spazi, definiti e caratterizzati da discipline ritenute femminili, che modellano la figura e sviluppano le parti socialmente accettate e sessualmente desiderate.

Dall'altra parte, per il corpo maschile, le prassi sportive sono state delineate per aspirare all'eccellenza fisica, indipendentemente dalla sua conformazione, promuovendo la completa esibizione delle sue capacità attraverso un vasto spettro di discipline sportive.

## **5. Culturismo e ideologia di genere**

Il culturismo rappresenta una pratica significativa che ha influenzato la percezione e l'identità del corpo sia maschile che femminile. Questa disciplina, incentrata sulla costruzione muscolare e culturale del corpo atletico, attrae persone di varie condizioni socioeconomiche. Uomini e donne si dedicano a esercizi e allenamenti in diversi contesti, come abitazioni, palestre, strade e parchi. Questo impegno, combinato

con diete, sia flessibili che rigorose, mira a forgiare un corpo percepito come forte e vigoroso, sia in termini concreti che simbolici.

Nel mondo della preparazione fisica, il culturismo è una disciplina sportiva focalizzata sulla modellazione del corpo, seguendo standard di bellezza e salute ampiamente accettati. Molti si dedicano al culturismo per essere accettati e ammirati dalla società. Tuttavia, spesso non si rendono conto che, in questo modo, incorporano inconsciamente modelli di razionalizzazione e commercializzazione del proprio corpo, inserendosi in un sistema economico orientato alla massimizzazione del profitto. All'interno di questa logica capitalistica, si dà valore a rendimento, dedizione, tenacia e alla ricerca della perfezione.

In questo contesto, sia le donne che gli uomini si allenano per essere in grado di affrontare lunghe giornate di lavoro, superare sfide e pressioni lavorative, gestire l'ansia derivante dalle incertezze sociali, resistere alle difficoltà economiche che possono portare a privazioni materiali, sociali e culturali, e combattere la violenza di genere quotidiana.

Il culturismo, visto come un intenso allenamento per rinforzare e migliorare il corpo (ad esempio, i corsi di autodifesa che molte donne seguono nelle palestre), mostra come sia donne che uomini vengano formati per avere successo in una società orientata allo sport, dove contano le prestazioni, l'impegno, la resistenza e la forza fisica.

Anche il culturismo, pertanto, sia come pratica corporea che sociale evidenzia le disuguaglianze di genere nell'approccio con cui uomini e donne vedono e valorizzano la loro forma fisica. Mentre uomini e donne possono essere consapevoli o meno di questo fenomeno, esso riflette il desiderio di mantenere il corpo in ottima forma, quasi in una lotta contro l'invecchiamento, al fine di conservare un'immagine di eterna giovinezza.

Questa visione rafforza un modello tradizionale di mascolinità, dove qualità come forza, coraggio e virilità sono enfatizzate come tratti dell'"uomo ideale". La pratica del culturismo enfatizza, di fatto, il controllo sul corpo, mettendo in luce o nascondendo certe parti, e stabilendo una gerarchia tra le sue varie componenti. Questa enfasi sul corpo rispecchia le idee del filosofo Michel Foucault, che sottolineava come il corpo fosse il risultato delle azioni di un dispositivo profondamente inserito in un contesto politico, essendo influenzato e, in un certo senso, controllato dalle dinamiche di potere (Carmagnola, 2015).

Questo controllo del corpo ha anche un aspetto economico, poiché viene visto come una risorsa, legato a dinamiche di potere e dominio.

## **6. Lo sport regolatore dell'ordine dei corpi sociali e politici**

Lo sport è diventato oggi un mezzo per stabilire norme riguardanti il genere, le emozioni, la sessualità e la salute fisica. Nell'ambito della globalizzazione, il corpo maschile emerge come l'oggetto e strumento di modernizzazione e rinnovamento delle identità, dei valori, delle norme, delle credenze e delle istituzioni associati alla struttura, organizzazione e funzionamento dello sport.

La sportivizzazione della società, legata al genere e ai corpi, vede nel corpo maschile il solo produttore di plusvalore, in quanto unico protagonista del processo produttivo sportivo. È sempre il corpo maschile, infatti, che trascende e si muove, in termini reali, virtuali e simbolici attraverso i mercati finanziari globali, come soggetto di vendita e consumo (si pensi alla compravendita degli atleti negli sport più popolari del pianeta).

Lo Stato vede nello sport un potente strumento per influenzare e indirizzare la società, modellando l'atteggiamento e il comportamento dei suoi cittadini. Questo si riflette nell'importanza data allo sport nelle politiche pubbliche e nelle istituzioni, attraverso la promozione di programmi, eventi e competizioni che rispecchiano le aspirazioni culturali e individuali dei popoli. Questo crescente interesse per lo sport è divenuto una strategia degli Stati-nazione per costruire – talvolta in modo subdolo, mascherandolo attraverso la promozione di una dimensione ludica, ricreativa e salutistica – la loro egemonia, conseguire il consenso e influenzare i valori, le credenze e le identità delle persone, indipendentemente da età, gruppo etnico di appartenenza, retroterra culturale, classe sociale o religione.

Pertanto, il modo in cui la società vede e definisce le relazioni di genere e le identità maschili è strettamente legato allo sport. Anche se lo sport viene spesso presentato come un'attività ludica, esso svolge un ruolo chiave nel definire cosa significa “essere uomo” o “essere donna” nella società. Attraverso lo sport, gli uomini esprimono e rappresentano le caratteristiche tradizionalmente associate alla mascolinità dominante, mostrando questi tratti sia in contesti pubblici che privati. In questo scenario, il corpo maschile nello sport è spesso visto

come l’emblema della mascolinità e del valore, suggerendo che solo gli uomini possono realmente definire e dominare l’ambito sportivo.

## 7. Conclusioni

Abbiamo visto come l’epoca contemporanea, caratterizzata da crescenti processi di “mcdonaldizzazione” delle relazioni sociali e delle mentalità, abbia anche profondamente influenzato anche lo sport, da sempre strumento della colonizzazione culturale e cognitiva degli occidentali sugli altri popoli. Questi processi – talvolta occultati o taciti – hanno dato origine a un apparato ideologico e pedagogico che regola e determina la percezione e il ruolo del corpo sportivo nella società.

Questa costruzione non è neutra, ma piuttosto risulta da un insieme complesso di forze sociali, economiche e culturali che cercano di plasmare l’individuo in modo conforme a particolari norme e valori. Il processo di mcdonaldizzazione ha standardizzato e omologato le pratiche sportive, promuovendo una visione unidimensionale del corpo e dello sport. Questo ha portato a una svalutazione delle differenze individuali e delle culture sportive autentiche in favore di modelli prestabiliti e commercialmente redditizi. Tale modello, basato su prestazioni, efficienza e prevedibilità, tende a restringere la complessità e la ricchezza della pratica sportiva, riducendo l’individualità e la creatività.

Nel mezzo di questo panorama, emerge con forza il ruolo della pedagogia critica dello sport. Essa dovrà avere il compito di decostruire e analizzare criticamente l’apparato ideologico che sovrintende alla costruzione del corpo sportivo soggetto ai pensanti processi di mcdonaldizzazione che operano “in”, “con” e “su” di esso. Tramite l’uso del metodo ermeneutico, la pedagogia critica può svelare i meccanismi attraverso i quali il corpo collettivo e quelli individuali vengono plasmati, evidenziando le contraddizioni e i paradossi presenti nella concezione contemporanea del corpo sportivo (Fernandez-Balboa, 1994).

Tutto ciò diventa ancor più essenziale in un mondo dove l’identità “forte”, come sottolineato dal filosofo Gianni Vattimo, può essere dannosa (Isidori, 2011). Queste identità rigide e imposte acriticamente, spesso dettate da logiche di mercato e da ideologie dominanti, limitano

la capacità della persona di sviluppare il pensiero critico, di comprendere i fenomeni sociali e psichici da cui è investito e di esprimersi liberamente, riconoscendosi in una pluralità di ruoli che gli permettano di vivere lo sport come autentica espressione di sé.

Ecco perché la pedagogia critica dello sport è essenziale in questo contesto. Essa si propone come strumento per “indebolire” queste identità forti, per permettere alla persona di riscoprire sé stesso al di fuori delle costrizioni socioculturali e di vivere lo sport come un’esperienza autentica e liberatoria. La pedagogia critica incoraggia la persona a interrogarsi, a riflettere sulla propria pratica sportiva, sulle motivazioni che lo spingono a praticare uno sport piuttosto che un altro, e sul significato profondo che lo sport ha nella sua vita.

In questo contesto, le istituzioni, siano esse scolastiche, sportive o sociali, hanno la responsabilità di promuovere una visione critica dello sport. Questo significa non solo offrire opportunità per la pratica sportiva, ma anche creare spazi di riflessione e discussione, dove la persona può interrogarsi sul ruolo e sul senso dello sport nella vita e nella società.

Per avanzare l’*anthropos* contemporaneo (donna o uomo che sia) verso una maggiore consapevolezza critica è fondamentale riconoscere e valorizzare la diversità, l’individualità e la ricchezza delle culture sportive. Solo attraverso una pedagogia critica, che sfida e interroga le norme stabilite, si può sperare di costruire una società in cui lo sport è vissuto come espressione autentica della persona e non come mero prodotto commerciale o ideologico (Pedraz, 2008).

In conclusione, la sfida del nostro tempo è di ripensare lo sport nella sua dimensione più autentica e profonda, liberandolo dalle costrizioni della mcdonaldizzazione e promuovendo una pedagogia critica che valorizzi l’individualità e la diversità. Solo così lo sport potrà continuare ad essere fonte di benessere, crescita personale e sociale per le generazioni presenti e future.

## **Bibliografia**

Ariemma T. (2013). *Il corpo preso con filosofia. Body building, chirurgia estetica, clonazioni*. Saonara (PD): Il Prato.

- Bausinger H. (2008) *La cultura dello sport*. Roma: Armando.
- Brohm J-M (2006). *La tyrannie sportive*. Paris: Beauchesne.
- Burstyn V. (1999). *The rites of men. Manhood, politics and the culture of sport*. Toronto: University of Toronto Press.
- Carmagnola F. (2015). *Dispositivo. Da Foucault al gadget*. Milano-Udine: Mimesis.
- Fernandez-Balboa J-M. (ed) (1994). *Critical postmodernism in human movement, physical education, and sport*. New York: SUNY.
- Guttmann A. (1994). *Dal rituale al record. La natura degli sport moderni*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Isidori E. (2011). *Filosofia dell'educazione sportiva*. Roma: Nuova Cultura.
- Hughson J., Inglis D., Free M. (2005). *The uses of sport: a critical study*. New York: Routledge.
- Pedraz M.V. (2008). *Arqueología de la educación física y otros ensayos*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Planella J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Scharagrodsky P. (ed). (2011). *La invención del homo gymnasticus: fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Vigarello G. (1988). *Une histoire culturelle du sport*. Paris: R. Laffont.
- Vigarello G. (2011). *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris: A. Colin.

**II sezione**

**CONTESTI DEL/DAL CORPO**

## **DALL'EDUCAZIONE DEL CORPO ALL'INSEGNAMENTO CRÍTICO DELLO SPORT**

Bruno Mora  
Martina Pastorino  
Gonzalo Pesce

Universidad de la República

### **1. Introduzione**

Nel campo dell'educazione fisica in Uruguay sono riconoscibili movimenti teorici e metodologici che comprendono quattro grandi dibattiti. Il primo è quello di non ridurre il corpo all'organismo. Il secondo è quello di non ridurre l'insegnamento alla didattica tradizionale. Il terzo riguarda l'influenza delle scienze umane e sociali nel campo dell'educazione fisica. Il quarto riguarda il modo in cui le prime tre influiscono sui programmi che integrano le funzioni universitarie dell'Università latinoamericana: insegnamento, estensione comunitaria e ricerca. In questo senso, il testo delinea le principali linee di intersezione tra una teoria che ha posizioni particolari sui quattro dibattiti, come la teoria dell'educazione del corpo, e le sue possibili intersezioni con una didattica critica dello sport. Successivamente, vengono mostrati due esempi di queste intersezioni nella cui progettazione è contemplata l'integrazione di funzioni universitarie, come i progetti “Picaditos Etnográficos” (Pattitelle Etnografiche) e “El deporte como espacio para la formación integral” (Lo sport come spazio per la formazione integrale). In conclusione, vengono presentati elementi, domande e problemi che questa intersezione ha generato nei progetti.

### **2. Proposta teorica: educazione del corpo e insegnamento critico**

In uno sforzo di sintesi epistemologica, Seré (2020) riprende il lavoro di Rodríguez Giménez (2018) per identificare tre momenti importanti negli ultimi decenni dell'educazione fisica uruguaiana.

Questi momenti hanno a che fare con una prima "rottura" epistemologica, aggettivata dall'autore come generazionale e concettuale, derivante da una revisione della centralità delle scienze naturali e delle loro operazioni discorsive, che spiegavano l'esistenza e gli obiettivi dell'educazione fisica. Questi momenti sono chiamati il momento delle scienze dell'educazione, il momento foucaultiano e il momento della teoria dell'educazione del corpo (Seré, 2020).

Da questo tentativo di teorizzare l'educazione del corpo, si è iniziato a configurare uno scenario di tradizione materialista da parte di alcuni gruppi di ricerca dell'ISEF, che hanno cercato di dare vita a discussioni epistemologiche per pensare al campo nel suo complesso come un campo moderno, discutere le nozioni di teoria, scienza, verità, pratica, politica, insegnamento, cultura, educazione e ideologia, e come questa materialità si dispiega nei, dai e sui corpi, una materialità non solo riferita alla dimensione "fisica" del corpo, ma anche incentrata sullo spettro della scienza. È qui che sono emerse le controversie sulla legittimità tra le scienze dell'educazione e le scienze biologiche.

Allo stesso tempo, alcuni di questi gruppi di ricerca continuavano a preoccuparsi dell'intervento o del "lavoro" dell'insegnante di educazione fisica e del tecnico sportivo (entrambi i corsi di formazione che si svolgono all'ISEF) come determinante storico della formazione in educazione fisica, ma ora con un nuovo nome che non lo riduce alle scienze naturali: l'educazione del corpo.

A seguito di queste preoccupazioni e controversie, sono emerse produzioni in cui il modello del corpo, dell'insegnamento e dell'educazione non erano più governati solo dalle scienze biologiche e dalle operazioni strumentali dell'insegnamento legate all'apprendimento e sotto la forte influenza della psicologia positivista, ma anche da preoccupazioni derivanti dalle scienze umane e sociali, come l'antropologia, la psicoanalisi, la sociologia e la storia. Questo processo ha interessato anche la produzione sullo sport, dove si sono poste domande come: qual è il rapporto tra sport, cultura e politica; come queste relazioni influenzano l'insegnamento; e di chi è proprietà lo sport?

Nel 2018 è stata realizzata un'esperienza sull'asse della linea 8 insieme al Programma Integrato Metropolitano (PIM) della Commissione Settoriale per l'Estensione (comunitaria) e le Attività nell'Ambiente (CSEAM) chiamata Espacio de Formación Integral

Fútbol y sociedad: el deporte en tiempos mundiales, dove per la prima volta sono stati messi in pratica laboratori in cui i contenuti sportivi sono stati affrontati da una prospettiva sociale, culturale e politica, un processo che chiamiamo insegnamento critico dello sport.

Se affrontiamo lo sport dal punto di vista teorico come fatto sociale, è stato sotto la lettura dei classici degli sport studies europei, ovvero Jean Marie Brohm, Pierre Bourdieu, Norbert Elías, Allen Guttman e, più recentemente, Niko Besnier, e dei pionieri latinoamericani come Eduardo Archetti e Roberto Da Matta, che abbiamo iniziato a delineare un possibile programma teorico per l'insegnamento critico dello sport (Mora, Quiroga & Levoratti, 2021). Ma allo stesso tempo, abbiamo generato una serie di esperienze pratiche inaugurate da quell'EFI nel 2018, proseguite con processi di “curricolarizzazione” dell'estensione comunitaria attraverso i tirocini pre-professionali della laurea in educazione fisica, la graduale incorporazione di unità curriculari della laurea in educazione fisica e della laurea tecnica in sport, e la creazione di nuovi EFI come Picaditos Etnográficos nel 2019 o El deporte como espacio para la formación integral (Lo sport come spazio di formazione integrale) nel 2020.

Il compito principale delle discussioni sull'insegnamento è stato quello di sviluppare strategie didattiche con due livelli di critica. Da un lato, la critica scientifica, cioè come le nozioni di corpo, tecnica, tecniche, educazione, possano essere insegnate nello sport e, a loro volta, influenzare il metodo di insegnamento, a partire dalle scienze sociali e umane. Dall'altro lato, la critica politica, ossia come queste nozioni possano essere criticate sulla base di ciò che accade nelle arene sportive, sia per la loro visione egemonica delle pratiche sportive, sia per la loro interferenza discriminatoria e violenta (Herzog, 2019). Un terzo livello di critica sull'insegnamento, non più sui suoi contenuti o metodi, ma su ciò che l'insegnamento genera secondo la didattica tradizionale e sugli effetti della psicologia dell'insegnamento: disciplinare e apprendimento atteso (Behares, 2007). A un certo punto, mentre l'insegnamento critico dello sport prevede la critica dello sport e del suo insegnamento, nonché dei modi egemonici in cui questi contenuti vengono selezionati e insegnati, non si aspetta un apprendimento concreto, mimetico o da riprodurre, ma un atteggiamento critico (Foucault, 1995) verso ciò che viene insegnato, come viene insegnato e il suo uso ed espressione nella cultura. Si tratta

di insegnare modi di "non essere governati" (Foucault, 1995), cioè di criticare sia i contenuti che i metodi, nonché di svelare la presenza di un'autorità o ciò che l'autorità dice.

### **3. L'educazione del corpo nei picaditos etnográficos**

Il calcio uruguayano è storicamente appartenuto agli uomini, e con esso la sua storia, raccontata da grandi pietre miliari, eroi, sconfitte indimenticabili, ma anche trionfi che sembrano rivoluzioni, uomini sul piede di guerra che realizzano l'impossibile. Vale la pena sapere, come ha indicato Alabarces (2014), che per le latitudini latinoamericane il calcio costruisce narrazioni sull'identità nazionale, che non raggiungono mai un'essenza totale di rappresentazione culturale di una nazione - cosa impossibile da realizzare in termini pratici - ma che finiscono per avere un'immensa efficacia come operazione di omogeneizzazione. Attraverso questa pratica, si consolida come uno degli spazi culturali più massicci dell'attuale panorama mediatico. Il calcio è molto più di una serie di caratteristiche di una nazione o di un Paese, ne mette in relazione i valori, le origini, la percezione di sé di fronte al mondo, perché il calcio riunisce la sua storia con le fondamenta nazionali, il dramma e l'epicità, nonché il calore e la tracotanza. Questo è il motivo per cui viene trasformato nella migliore merce dell'industria culturale (Alabarces, 2006). La pratica corporea preferita del capitalismo, e quindi depoliticizzata, senza mostrare o contestare il suo conflitto con le relazioni di dominio. Allo stesso modo, il calcio ha raccontato la nazione come un grande repertorio di stili espressivi, scelte estetiche e affermazioni appassionate come un repertorio di consumo (Alabarces, 2006), il cui oggetto principale era ed è l'identità. Ma questa storia, e tutte le sue implicazioni narrative, la ragione e l'estetica di un quadro identitario nazionale, è stata invariabilmente condizionata alla posizione privilegiata che gli uomini hanno in una società patriarcale: il calcio è uno spazio maschile (Pastorino, 2021). E questo ha, tra le altre, due chiare conseguenze: una è l'ostruzione di una parte della società che non si considera vicina alle narrazioni calcistiche, e l'altra è l'invisibilizzazione di altri modi di giocare a calcio rispetto a quelli incarnati dagli uomini della capitale, in questo caso dell'Uruguay. Questa condizione deriva da un ideale mitologizzato del corpo sportivo, una giustificazione

strumentale per l'esilio delle donne dagli ambiti sportivi. Fin dal XIX secolo, il corpo delle donne è stato considerato l'opposto di quello degli uomini, una versione antonimo, un'immagine speculare del corpo maschile (Laquer, 1990), e per le prime teorie ginniche e sportive è stato considerato inadatto a determinati sforzi fisici, in particolare quelli che richiedevano l'esaurimento del corpo (massima forza, velocità, resistenza). Mettere il corpo in situazioni estreme di prestazione era addirittura considerato un rischio per le donne. Questo ha fatto sì che la partecipazione delle donne sia rimasta indietro di diversi decenni rispetto all'inizio delle prime competizioni calcistiche, alla fine del XIX secolo. In Uruguay, infatti, solo negli anni '90 si sono consolidati i primi tornei organizzati dall'Associazione calcistica uruguaiana (AUF) per il calcio femminile (Figueiredo, 2019), anche se ci sono antecedenti di donne calciatrici già nei primi anni '30.

Per Judith Butler (2018), l'associazione diretta di un corpo - definito nell'ordine della natura - con un genere - definito nell'ordine della cultura - è stata una delle prime cause della definizione sociale delle persone e della gerarchizzazione. Ma soprattutto, l'idea stessa che la nozione di corpo sia dell'ordine della biologia e quella di genere della cultura è una distinzione problematica. Per la filosofa femminista è fondamentale assumere che la nozione stessa di corpo, e i modi di definirlo, derivano da una storia culturale di dominazione. Pertanto, le pratiche che tendono a sovvertire l'ordine del sistema corpo-genere sono considerate atti politici performativi di sovversione (Butler, 2018). È quindi importante capire che la realtà di genere dei corpi è determinata attraverso performance sociali di natura performativa, anche se l'operazione politica sulle identità del sistema di dominio maschilista e di eterosessualità obbligatoria cercherà sempre di nascondere questo carattere performativo, e quindi la sua capacità politica, sotto il discorso della naturalità (Butler, 2018).

Picaditos Etnográficos è un progetto di estensione comunitaria universitaria che mira a pensare il calcio femminile come spazio politico di sovversione del sistema sesso-genere. Dall'inizio del 2019, si propone di riflettere sul calcio femminile in Uruguay come spazio privilegiato per pensare alla costruzione di identità egemoniche, che sono in tensione con gli spazi di fuga consentiti dall'avanzata del femminismo, e alla costituzione di questo sport come strumento per rendere visibile questo processo. Dopotutto, è un atto di sovversione

dell'ordine di genere quando le donne occupano, corporalmente e simbolicamente, i campi di calcio. Quel corpo svantaggiato e oggettivato è ora un'entità politica che si colloca in una scena tremendamente conservatrice e maschilista, per dire: "anche noi vogliamo (e possiamo) giocare".

Uno degli obiettivi del progetto è quello di riflettere sui modi in cui le donne giocano a calcio nel nostro Paese, dalla configurazione delle tecniche, dei ruoli, dei modi in cui "essere giocatrici" è costruito in modo performativo. L'altro obiettivo principale del progetto è quello di costruire nuove narrazioni sul fenomeno del calcio, e in particolare del calcio giocato dalle donne, in alternativa alle narrazioni dei mass media e alla produzione storica attuale, che, come già detto, tendono a riprodurre i discorsi egemonici dello sport.

Questo progetto si configura nell'organizzazione di "picaditos". Un picadito (partitella) è una partita di calcio, un incontro con diverse organizzazioni di quartiere, sociali e/o sportive, in cui, oltre a giocare a calcio, vengono proposti spazi di riflessione e scambio. In ogni picadito vengono organizzate attività di laboratorio per far circolare i dibattiti attuali sul calcio in Uruguay da una prospettiva di genere. Inoltre, durante ogni picadito, i giocatori costruiscono un resoconto esperienziale dell'esperienza. Lasciano un resoconto delle loro esperienze durante il gioco. I racconti nascono dall'insegnamento degli strumenti etnografici, che privilegiano l'osservazione dei partecipanti (Guber, 2001) come modalità di narrazione in prima persona. Inoltre, si tengono laboratori di scrittura creativa in cui l'obiettivo è sperimentare la scrittura di finzione, racconti, poesie e narrazioni collettive legate al calcio giocato dalle donne. Ciò richiede un esercizio di estraniamento e relativizzazione: ignorare le pratiche quotidiane del calcio per leggersi cose nuove, riflettere e pensare ad esse da nuove prospettive e approcci. Decostruire il calcio che è stato loro insegnato, quello che hanno vissuto, quello che sono abituati a giocare, e pensarne uno nuovo: "Si tratta di un esercizio di "straniamento" esistenziale e teorico che implica esperienze multiple e l'assunzione (...) dell'esperienza umana" (Peirano, 2004, p. 337).

In questo modo, imparare a raccontare le esperienze calcistiche è un processo sia personale che di gruppo, che si propone niente di più e niente di meno che di mettere in relazione i modi in cui i giocatori percepiscono il loro mondo: il mondo del calcio che giocano. Per fare

questo, il linguaggio, la parola scritta, è uno strumento fondamentale, perché permette di mettere su carta l'esperienza, prima individualizzata e poi resa collettiva.

#### **4. L'educazione del corpo nella formazione sportiva**

Lo sport come spazio di formazione globale è un progetto che cerca di articolare le funzioni universitarie sostanziali: insegnamento, ricerca ed estensione comunitaria. Creato nel 2020, l'Istituto Superiore di Educazione Fisica (ISEF), la Facoltà di Psicologia (FPsico) e la Facoltà di Scienze Umanistiche e dell'Educazione (FHUCE) hanno partecipato come servizi dell'Università della Repubblica (UdelaR) coinvolti nella proposta. L'obiettivo è quello di problematizzare la nozione di formazione presente negli spazi sportivi, spesso ridotta al percorso tra l'iniziazione sportiva di base e la pratica sportiva professionalizzata. Il gruppo di lavoro si è organizzato in spazi collettivi di discussione e approccio concettuale intorno allo sport come fenomeno sociale e culturale. Allo stesso tempo, questi spazi hanno mantenuto un dialogo con diversi ancoraggi territoriali che presentano modi diversi di pensare e praticare lo sport. Così, abbiamo partecipato a spazi formativi del calcio e del basket professionistico, ma anche a spazi in cui l'autodefinizione passa attraverso il senso della pratica sportiva comunitaria (affrontando una diversità di discipline sportive). Le prime conclusioni tratte da questo progetto rivelano due caratteristiche interconnesse della formazione sportiva: 1- la promozione di una cultura della performance, su cui si basano tutte le decisioni e le procedure attuate all'interno di un'istituzione sportiva; 2- la natura apolitica degli spazi, che, nella formazione degli atleti, cerca di eliminare qualsiasi possibilità di espressione politica e di ridurla alla sfera dei diritti umani come unica possibilità legittimata di proclamazione politica. Possiamo considerare questi aspetti come parte dell'ideologia sportiva egemonica negli spazi di formazione sportiva.

In questo progetto sono stati proposti workshop, sessioni di formazione e lezioni di sport in istituzioni sportive come club e centri sportivi pubblici, in cui sono stati affrontati diversi aspetti che possono essere considerati correlati alla formazione sportiva. Le nozioni di genere, territorio, storia e professionalizzazione sono state messe in

gioco in attività pratiche e discussioni che hanno coinvolto atleti, ex atleti, allenatori, insegnanti di educazione fisica, dirigenti sportivi, manager culturali e altri agenti che compongono il campo sportivo. Dalle riflessioni di tutte le persone coinvolte, è emerso chiaramente che non esiste uno spazio neutro per la formazione sportiva e che quindi le caratteristiche storiche, politiche, territoriali e di genere determinano una particolare formazione degli atleti.

L'impatto delle pratiche didattiche non può sempre essere compreso appieno nell'immediatezza degli incontri. Il potere generato dalla possibilità di parlare senza tabù in spazi in cui la cultura della performance e le linee guida apolitiche guidano le pratiche quotidiane può non essere percepito al momento. La possibilità di esprimere la propria opinione su aspetti legati al proprio allenamento offre agli atleti la possibilità di rivelare la parola nascosta. Offrire spazi didattici in cui il significato ristretto della formazione sportiva possa essere trasceso e in cui lo scenario sportivo sia presentato come storicamente diseguale, con una violenza invisibile in termini di genere, razza, classe sociale, ecc. È uno scenario sportivo in cui si scopre la possibilità politica, che in quanto esseri parlanti l'organismo non implica la totalità dell'essere, e che per un momento relega le suddette caratteristiche dell'allenamento sportivo: è un'istanza in cui il politico si manifesta e la cultura della performance viene allontanata dalla centralità. L'eco di questo tipo di istanza formativa, in questo caso, è stata una denuncia di molestie sessuali.

In una dichiarazione di consenso del CIO: Sexual Harassment and Abuse in Sport creata nel 2006, si può vedere, tra le altre cose, la base su cui si lavora nello sport: le molestie di genere, il bullismo e l'omofobia esistono nell'arena sportiva. In altre parole, ritenere che sia necessario rilevare un comportamento "sconsiderato" da parte degli adulti nei confronti degli atleti in allenamento perché ci sia un qualche tipo di violenza circostante significa ignorare le condizioni storiche in cui si è forgiato lo scenario sportivo. La violenza è costante, è invisibile, è spostata in cornici di minore rilevanza nei media e nelle stesse istanze di educazione allo sport. Anche questo fa parte dell'educazione sportiva. Una misura palliativa a questa minaccia di violenza invisibile consiste nel responsabilizzare gli atleti, nel rendere possibile la parola nascosta e nell'affrontare le conseguenze che ne derivano. Posizionarli in un contesto storico che dia loro un senso di

appartenenza alla propria pratica e dia loro la possibilità di (ri)pensarsi come atleti in formazione. La dichiarazione di consenso del CIO raccomanda alle istituzioni sportive di sviluppare politiche istituzionali per prevenire gli abusi e le molestie sessuali, come le commissioni di genere e i protocolli sulla violenza di genere. Raccomanda inoltre di sviluppare un programma di educazione e formazione sugli abusi e le molestie nello sport, simile all'esperienza del progetto Sport come spazio di educazione olistica.

La motivazione alla base della dichiarazione di consenso del CIO è che gli ambienti sportivi che offrono sicurezza e sostegno agli atleti favoriscono le prestazioni sportive e che sia gli abusi che le molestie sessuali sono violazioni dei diritti umani. In altre parole, non intende discostarsi dalle caratteristiche fondamentali che identifichiamo nella formazione sportiva. Tuttavia, funziona come un riconoscimento dello sport come fenomeno sociale e culturale, indipendentemente dallo spazio in cui viene praticato. Non esiste sport al di fuori del sociale, quindi non esiste sport sociale. Tutto lo sport è sociale, altrimenti non è sport.

## **5. Considerazioni finali per l'insegnamento critico dello sport**

Da quanto esposto in questo articolo, cerchiamo di far capire che un programma di insegnamento critico dello sport è un programma sia scientifico che politico. In altre parole, se si intende affrontare l'insegnamento (critico) dello sport, è necessario disporre di un quadro teorico che risponda e si interpelli ai problemi e alle finalità dell'insegnamento e dello sport. Allo stesso tempo, deve prendere in considerazione, teorizzare e affrontare i problemi caratteristici (tecniche, tattiche, strategie, relazioni di potere, regole, mega-eventi, eroi sportivi, record, sportività, corpi, identità, altri) e attuali dello sport (corporazioni sportive, neoliberalismo, commercializzazione, altri), e la sua possibile, ma non intrinseca, capacità educativa.

L'insegnamento critico non è il semplice insegnamento di contenuti critici o la critica dei modelli didattici o di insegnamento dei contenuti classici, ma ha a che fare con l'incorporazione di un atteggiamento critico, e quindi con lo studio molto più approfondito dell'origine tecnica, politica, sociale e culturale delle sue componenti, e a sua volta con la proposta di nuovi contenuti, idee e modi di insegnare lo sport.

## Bibliografía

- Alabarces P. (2006) *Fútbol y Patria: el fútbol y (la invención de) las narrativas nacionales en la Argentina del siglo XX*. Revista Papeles del CEIC, vol. 1, Num. 25 de septiembre de 2006.
- Alabarces P. (2014) *Héroes, machos y patriotas*. Argentina, Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Behares L. (2007) Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *Educação Temática Digital*, v. 8, n. esp., p. 1-21, jun. 2007. Disponible en: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1696>
- Butler, J. (2018). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica?[Crítica y Aufklärung]. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (11), 5-26.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Mora Pereyra, Bruno; Quiroga, Andrea; Levoratti, Alejo (2021); *Hacia una enseñanza crítica del deporte. Sistematización del EFI Fútbol y Sociedad: el deporte en tiempos mundiales*; Montevideo - Universidad de la República. Instituto Superior de Educación Física; 2021; 149-160
- Herzog, B., & Ruiz, J. (Eds.). (2019). *Análisis sociológico del discurso: enfoques, métodos y procedimientos* (Vol. 233). Universitat de València.
- Laqueur, T. (1990). *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Cátedra.
- Pastorino M. (2021). Futbolistas, la patria o la tumba. *Cuadernos Del Claeh*, 40(114), 149-163. <https://doi.org/10.29192/claeh.40.2.10>
- Peirano, M. (2004) *A favor de la etnografía*. En: Peirano, M. (Ed.) *La antropología brasileña contemporánea. Contribuciones para un diálogo latinoamericano*. Argentina, Buenos Aires: Prometeo Libros. Pp. 323-356.
- Seré, C. (2020). *Cuerpo y educación: bases para un programa materialista. Por una epistemologia da educação dos corpos e da educação física*, 77.

## EDUCAZIONE DEL CORPO KARATEKA: UNA TRAIETTORIA DI RICERCA

Fabiana Cristina Turelli<sup>9</sup>

University of Manitoba

### 1. Introduzione

L'apprendimento incarnato non è un concetto nuovo, ovviamente. Tra gli altri, è stato affrontato da Maivorsdotter e Lundvall (2009), e fin dal 1998 Kirk e Macdonald hanno lavorato sull'apprendimento situato, il quale si pone in sintonia con le pedagogie dell'embodiment che sono state messe a fuoco nonché sviluppate più di recente (ad esempio, Aartun et al., 2020). Ciò non significa, tuttavia, che le varie pedagogie del corpo non abbiano avuto spazio anche prima, durante e probabilmente dopo la nascita degli approcci incarnati. Ad ogni modo, questi ultimi fioriscono nel tentativo di minimizzare gli effetti collaterali negativi di pedagogie tradizionali totalmente disincarnate, le quali restano perlopiù legate alla visione dicotomica cartesiana di mente e corpo, di conseguenza pure tra teoria e pratica. Questi approcci formativi tradizionali incorporei sono molto presenti perfino nel campo dell'allenamento sportivo, proprio dove ci si aspetta che il corpo raggiunga le sue prestazioni più elevate. In questo contesto, quindi, il corpo va tenuto in funzione ma senza concedergli “voce”, quindi lamentarsi, resistere o pensare troppo, portando lo sportivo verso uno stato di reificazione (Horkheimer e Adorno, 1985), nel senso di riduzione a un “essere meccanico”, una sorta di “robotizzazione” (Vaz, 2001).

Nelle arti marziali si può trovare uno scenario piuttosto simile. L'ampio insieme di Arti Marziali e Sport da Combattimento (MACS, acronimo di “Martial Arts and Combat Sports”) comprende sia gare sportive, sia pratiche di arti marziali tradizionali. Queste ultime rivendicano una lunga storia che si rifà a maestri del passato, alcune dalle origini mitologiche occidentali (Aguilar, 2009); certe tradizioni posso

---

<sup>9</sup> [fabiana.turelli@umanitoba.ca](mailto:fabiana.turelli@umanitoba.ca), Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3202-3007>

essere selezionate in modo da favorire la configurazione di società etero-normative patriarcali (Williams, 1977). Dunque, l'appello a valorizzare le radici tradizionali serve a giustificare l'adozione di approcci marziali anch'essi tradizionali (Cynarsky, Obodynsk e Zeng, 2012), che indirizzano fortemente verso modelli educativi fortemente binari a livello di genere, in parallelo alle pedagogie del corpo o alle pedagogie sportive che in alcuni casi investono i corpi degli atleti (Vaz, 2001) in modi definibili come "pedagogia del dolore e della sofferenza" (Turelli e Vaz, 2006) o "pedagogia del logoramento" (Rodrigues, Turelli e Kirk, in corso di pubblicazione). I praticanti di arti marziali e gli atleti (cosiddetti "fighter" o combattenti), essendo educati tramite simili percorsi formativi, finiscono letteralmente per incarnare tali soggettività da combattente (Turelli, Vaz e Kirk, 2023). Pertanto, nonostante da un lato possano raggiungere una notevole potenza e forza corporea, dall'altro però le esperienze incarnate possono risultare limitate sia in termini morali che di tensioni e blocchi somatici.

Tenendo conto di questi aspetti, procederò riportando a grandi linee la mia esperienza nel corso del tempo dall'infanzia all'età matura, prima da praticante e poi operatrice MACS, come non avrei potuto fare altrimenti, incarnando sia la parte buona, sia quella cattiva delle pratiche. Considerando che entrambi i miei percorsi di ricerca e pratica MACS sono profondamente collegati tra loro, e avendo condotto le mie ricerche utilizzando l'etnografia e l'autoetnografia come metodi di studio nelle diverse fasi del mio sviluppo di studiosa, sono in grado di riferire come ho personalmente incarnato sia la pratica che la teoria, ma soprattutto come attraverso la contaminazione tra queste dimensioni ho potuto soddisfare i bisogni di riflessività, critica e promozione di cambiamento. Questa traiettoria corrobora quanto espresso nei primi paragrafi a proposito delle esperienze con la pedagogia del "corpo marziale" e del bisogno di approdare verso approcci maggiormente incarnati. I MACS richiedono l'applicazione di tali approcci al fine di depotenziare il tradizionalismo di ambienti marziali eccessivamente strutturati. Nelle prossime pagine, quindi, condividerò brevemente le caratteristiche delle quattro fasi della mia esperienza come praticante MACS e sui loro rapporti con il mio percorso accademico, una relazione che in conclusione mi porta a sostenere sia l'approccio incarnato alla ricerca, sia la modifica degli ambienti MACS verso direzioni più eque, diversificate e inclusive.

## **2. Mascolinità egemonica, karate, educazione fisica, e ancora mascolinità egemonica**

Sono cresciuta in un ambiente contraddistinto dall'egemonia maschile. Quindi, quando mio padre mi ha spinto ad iniziare la pratica del karate, all'età di 10-11 anni, ero già abituata a comportamenti aggressivi o violenti. Non tutti i MACS sono favorevoli alla violenza, anzi di solito propongono di evitarla; ciononostante può essere presente nelle pratiche, ma in modo regolamentato da norme sportive o dall'etichetta seguita da parte dei maestri. Ad ogni modo, in queste pratiche l'aggressività è considerata positiva e ricercata, essendo legata alla passione per ciò che si fa e alla promozione per le azioni d'assalto.

Il karate sportivo cui sono stata introdotta (del resto era l'unica opportunità di scelta nella cittadina rurale in cui vivevo), prende le distanze dalla violenza brutta. In ogni caso, la reificazione richiesta al corpo al fine di essere plasmato per la pratica si configura definitivamente come una forma di violenza (Horkheimer e Adorno, 1985). Inoltre, appaiono pure parecchi atteggiamenti e azioni appartenenti alla categoria della violenza simbolica (Bourdieu, 2012). Essendo stata per diversi anni l'unica ragazza ad frequentare il dojo di karate, il nome giapponese dello specifico luogo di tale pratica marziale, non ho potuto socializzare lo sviluppo di parametri al riguardo di esigenze specifiche o comportamenti da parte del genere femminile nelle arti marziali. Non intendo riferirmi a concetti standard o ancor peggio stereotipati, semmai solo ad altri punti di vista. Quando all'età di 15 anni ho iniziato a insegnare karate, dunque, non ho potuto far altro che riprodurre gli insegnamenti che a mia volta avevo ricevuto fino a quel momento. Il mio apprendimento era finalizzato alla performance (Butler, 1990), ed il Karate era talmente incarnato da orientare il mio percorso universitario. Mi allenavo duramente, insegnavo, gareggiavo, vincevo e perdevo, ero diventata una "tipa tosta" pronta a fronteggiare le avversità cui infatti ero in grado di tenere testa. All'età di circa 18 anni ho affrontato da sola il trasferimento in una nuova grande città, al fine d'intraprendere gli studi di Educazione fisica in una buona università brasiliana. Mi sentivo persa, confusa e sola. Ma non era certo la prima volta che mi sentivo così.

Nella nuova realtà mi sono iscritta a un dojo di karate per poter continuare ad insegnare ai bambini e a classificarmi bene in gare importanti, subendo anche infortuni che m'impedivano di partecipare alle attività; ho quindi voluto iniziare a fare ricerca sul karate. Il karate ha costituito il mio tema privilegiato nei quattro anni della laurea di base. Mi sono anche impegnata in un gruppo di ricerca, il "Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea" (NE-PESC, nucleo di studi e ricerche sull'educazione e la società contemporanea), del quale tutt'ora mi fregio di essere membro. In occasione del mio lavoro di laurea proposi al professor Alexandre Fernandez Vaz, il principale ricercatore del gruppo e mio supervisore, di condurre una ricerca empirica nel dojo che frequentavo. Era l'ultimo semestre del corso di laurea, quando gli studenti dovevano scrivere uno studio monografico finalizzato a concludere gli studi e quindi prepararsi a lavorare nell'ambito.

L'esperienza svolta durante questo studio conclusivo è stata davvero trasformativa. Ma non così buona, almeno non a prima vista. Ho infatti vissuto una situazione traumatica, che tuttavia ha contribuito a ridisegnare il mio percorso in una direzione che ora apprezzo, anche se non desidero certo che le persone vivano la mia stessa esperienza per cambiare idea. Ci sono altri modi per ottenere cambiamenti. Personalmente mi ero adattata all'egemonia maschile dominante nel dojo; tuttavia, nel momento in cui ho iniziato ad allontanarmi un po' da questa posizione per osservare le dinamiche dal punto di vista del ricercatore, il distacco ha reso strano ciò che avevo incorporato in me stessa. Anche i miei sparring partner hanno iniziato a guardarmi da un diverso punto di vista. Comunque, mi è servito tanto tempo per riuscire a riorganizzare le idee e i sentimenti al riguardo di tale esperienza "straniante". Benché abituata a esperienze pesanti, classificai come più che dura la situazione specifica, addirittura nella direzione della molestia. Lo spiacevole episodio avvenuto durante la raccolta dati ha finito per mettermi nella condizione di non riuscire più a proseguire gli allenamenti. È comunque interessante notare che, data la tempra che avevo sviluppato, ho comunque continuato ad allenarmi sei mesi dopo l'episodio citato. Ho dunque concluso la mia laurea di base e iniziato la magistrale presso gli stessi buona Università e gruppo di ricerca, con il proposito di approfondire gli studi sul karate. Riconsiderando la situazione con lo sguardo di oggi, all'epoca ho continuato ad allenarmi

diversi mesi in quanto non ero ancora in grado di valutare con chiarezza la situazione; in fondo, ragionavo in termini quali “qua dentro le cose funzionano così”, ma francamente ero giunta ad un livello di disagio insopportabile, pertanto alla fine ho abbandonato il dojo. Me ne sono andata per più di dieci anni. Nonostante tutto, stavo per conseguire un titolo di laurea magistrale e volevo perseguire una carriera accademica.

### **3. I Ai Do, Nei Kung, e altrovoltà mascolinità egemonica**

Quando ho iniziato il corso di laurea magistrale, stavo ancora cercando di proseguire la pratica del karate. Anche se non avevo ancora le idee molto chiare sulle mie stesse intenzioni, ho iniziato a praticare arti marziali di ascendenza filosofica. Ho cominciato con l'I Ai Do, una pratica di spada giapponese, per dedicarmi in seguito al Nei Kung, arte marziale cinese basata sul celebre libro I Ching. Entrambe sono volute alla conoscenza di se stessi attraverso la pratica marziale (Echenique, 2002). Ho praticato la prima per tre anni e l'ultima per più di sette. Queste arti marziali mi sono servite per portare avanti la laurea magistrale, che in Brasile si svolge nell'arco di due anni e si conclude con una tesi di laurea. Ho elaborato la mia tesi confrontando le pratiche marziali: quella sportiva del karate su cui non ho raccolto nuovi dati, e le filosofiche I Ai Do e Nei Kung, raccogliendo invece nuovi dati.

Attraverso le arti marziali a sfondo filosofico ho superato esami per ottenere le cinture, studiato filosofia marziale, affrontato nuove forme e temi sulla durezza e l'egemonia maschile, conseguendo in parallelo la laurea di secondo grado. C'erano più donne partecipanti, quindi ho potuto vedere diverse modalità di pratica e scorgere che la maggior parte di loro non avrebbe mai assunto la mia stessa durezza esecutiva, né avrebbe colpito tecnicamente come ero in grado di fare io, tenendo presente il retroterra da karateka. Ricordo il primo esame di cintura di Nei Kung, in cui dovetti combattere contro un giovane con cintura marrone, più alto e forte di me. Durante il combattimento, il maestro incaricato dell'esame mi disse di smettere di toccare la testa del mio sparring partner con i piedi nelle azioni di calcio, altrimenti sarei stata bandita dall'esame. Interessante notare che in realtà non lo stavo colpendo, però arrivavo a punto; tuttavia, si presupponeva che una principiante del Nei Kung come me in quel momento non avrebbe dovuto

osare. In definitiva, posso affermare che la durezza è presente anche nelle arti marziali a sfondo filosofico, dove però viene sia perseguita, sia allo stesso tempo respinta, specialmente nei confronti delle donne, in quanto o ritenute fragili o possono mostrare una durezza maggiore del previsto. Le arti marziali di estrazione filosofica, a volte possono sminuire i combattimenti sportivi per garantirsi un posto di rilievo. Tendono ad affermare che la tecnica è vuota e il vero potere si trova dentro ciascuno di sé. Questo può essere un approccio interessante, ma anche una scusa per non allenarsi (vedi Turelli e Vaz, in corso di stampa).

Nonostante gli ambienti delle arti marziali a sfondo filosofico permettessero esperienze di auto-scoperta personale, di allenarsi con alcune donne oltre che tra uomini, e il fatto che l'egemonia maschile sia presente in forme meno spiccate, in realtà non mi sentivo soddisfatta a livello di incorporazione. Così, concluso il percorso di laurea magistrale, ho lasciato l'università. In quel momento non me ne rendevo conto, ma non potevo guardare alla passata esperienza con il karate e la mia vita accademica era legata a questo. In sintesi, mi trovavo bloccata in un "cul de sac". Tuttavia, per un po' ho continuato ad allenarmi nelle arti marziali di matrice filosofica. Alla fine ero pur sempre una "tipa tosta", non mi sono mai arresa facilmente. Tuttavia il mio corpo era cresciuto nel karate, dopo 12 anni di pratica lo incarnavo visceralmente. Mi piacevano le esperienze catartiche che ero abituata a vivere nel karate, e nel I Ai Do o nel Nei Kung non ho trovato né un simile flusso (Csikszentmihalyi, 2000), né che potessero sempre permettere un certo entusiasmo (Elias e Dunning, 1992). Così, dopo circa dieci anni di pausa sia dal karate, sia nello stesso periodo dall'università, un tempo che mi ha concesso di prendere le distanze dalle esperienze passate, e l'annuncio che il karate sarebbe diventato sport olimpico, ho finalmente ripreso sia gli studi accademici che l'attività di karate.

#### **4. Karate, genere, e altre mascolinità egemoniche**

È stato nel secondo semestre del 2016, quando il karate è stato annunciato ai Giochi Olimpici di Rio e poi aggiunto ai Giochi Olimpici di Tokyo del 2020, che ho trovato la motivazione per riprendere sia la pratica che gli studi. Ho ricominciato ad allenarmi a livello fisico in

Brasile, preparandomi anche per le selezioni nel dottorato di ricerca. Alla fine del 2017 mi sono trasferita in Spagna per frequentare il dottorato vinto a Madrid, proseguendo pure gli allenamenti di karate dall'inizio del 2018. Non sono mai più tornata ad allenarmi in Brasile. Tuttavia, grazie alle diverse esperienze incarnate vissute e ai lunghi tempi di riflessione, sommate alla visibilità che i Giochi Olimpici stavano ponendo sul karate, mi sono decisa a intraprendere delle ricerche focalizzate sul genere nei MACS. Se da una parte assumo una posizione critica nei confronti della commercializzazione con cui i Giochi Olimpici dirigono gli atleti, gli sport e così via, dall'altra apprezzo però le politiche e gli interventi che il più grande evento sportivo del mondo possono fornire alle discipline del programma. Ho pertanto deciso di rientrare per affrontare la sfida della ricerca di genere. Nonostante l'abbia sempre considerato un compito estremamente difficile, tuttavia non potevo più evitare d'affrontarlo. Intendevo comprendere, sapere se si verificassero ancora le esperienze che avevo vissuto, se accadevano pure nei diversi livelli di pratica oltre a quello amatoriale, e nei Paesi sviluppati.

Ho pertanto ampliato il mio percorso di ricerca con una prospettiva internazionale, rivolgendolo anche ai più alti livelli di pratica. In particolare, ho svolto ricerche sulla squadra femminile spagnola di karate in preparazione ai Giochi Olimpici di Tokyo. Nel frattempo, ho proseguito la pratica personale in un dojo amatoriale in Spagna, poi in tre dojo nel Regno Unito durante uno stage in Scozia e in un altro in Italia durante un secondo stage. Ho incontrato supervisori sensibili e favorevoli al mio tema in ogni Paese in cui mi sono recata. In sintesi, mi sono allenata nel karate in tre Paesi europei e ho intervistato 18 (e un altro pilota) persone nella squadra spagnola di karate di altissimo livello. Purtroppo, posso affermare che i problemi delle donne nello sport sembrano essere simili in ogni luogo e tempo. Forse col passare del tempo hanno assunto nuove forme, le denunce sono ora più decise, le lotte femministe più consapevoli e aiutate da norme scritte, ma i problemi sono ancora molto presenti. Spesso sono mascherati in modo da non poter essere facilmente identificabili: difficili da cogliere, quindi difficili da combattere. Spesso ci sono nuove forme di rappresentazione dell'egemonia maschile, che si è raffinata e ha assunto forme politicamente corrette, ma ancora presenti. A volte sono proprio dure e brutali, come nel "vecchio stile" tipico di figure alla Trump o

Bolsonaro (per la definizione di mascolinità catastrofica si veda Turelli, Kirk e Vaz, in revisione). Ma in altri momenti possono coprirsi con una maschera apparentemente buona, al fine però di colpire meglio (il cosiddetto “gioco sporco”). Ciò significa che nello sport femminile, nonostante si registrino alcuni progressi come la (contraddittoriamente celebrata e odiata)<sup>10</sup> Coppa del Mondo femminile di calcio, resistono purtroppo diversi vincoli intersezionali che si oppongono al progresso. Si tratta di una barriera sportiva e sociale profondamente radicata nella maggior parte delle persone, pertanto diviene molto difficile combatterla perché risulta riprodotta inconsciamente (Freire, 2005); ciò porta al mantenimento della disuguaglianza, dell'ordine gerarchico di genere e dell'eteronormatività come sostanziale “modello unico”.

I risultati del mio dottorato hanno ampiamente corroborato le mie analisi sugli ampi problemi per le donne conseguenti all'egemonia maschile nei MACS, cosa che altri studi riportano anche in ambienti di arti marziali diversi da quelli di cui ho fatto esperienza diretta (si veda ad esempio: Guérandel e Mennesson, 2007, nel judo; Salvini, 2017, MMA; Tjondal, 2016, boxe; Sylvester, 2023, Kendo). Se da un lato ciò non fa sentire soli o maniaci, però dall'altro è terribile sapere che i problemi sono così diffusi, frequenti e ingiusti nei confronti delle donne. Per tali motivi, ho deciso di costruire un mio programma di ricerca in modo da lavorare al fine di cambiare queste ingiustizie, pensando inizialmente alle ragazze e alle donne, per poi espandere le attenzioni anche ad altri gruppi cosiddetti minoritari che possono subire problematiche simili.

## 5. Promuovere il cambiamento

---

<sup>10</sup> Consiglio di accedere ai contenuti presenti nel sito (visitato il 21/07/2023): <https://www.uol.com.br/esporte/colunas/milly-lacombe/2023/07/20/primeiro-dia-da-copa-feminina-da-uma-ideia-do-odio-dirigido-as-mulheres.htm>.

I telegiornali hanno riportato imprecazioni e insulti rivolti alle donne mentre in Brasile veniva trasmessa in televisione la prima partita dei Mondiali. Impossibile non citare anche il recente triste, inquietante e fastidioso episodio della squadra spagnola: il “Caso Rubiales”.

Ho intrapreso uno studio di post-dottorato con studiosi australiani che promuovono il cambiamento sociale attraverso lo sport presso diversi gruppi sociali. Ero principalmente motivata ad apprendere come mettere in pratica le teorie su giustizia sociale e femminismo critico. Come mi sono sforzata di raccontare, si tratta di una ricerca profondamente incarnata, sostenuta da vissuti esperienziali e dall'esplicitazione di posizione e postura personali, in costante ri-formulazione e quindi sfidante, dal momento che cerca di contribuire al cambiamento di ambienti sportivi che influenzano la vita delle persone, anche interrompendo pratiche non etiche. Ma sono pure consapevole che non sia possibile realizzare il cambiamento da soli. Quindi, ho intrapreso un percorso finalizzato a capire non solo come fare, ma anche a costruire una rete solida con cui collaborare. Il percorso di ricerca incarnata svolto in Australia è stato gratificante sia perché mi ha dato la speranza di andare avanti e di credere che sia possibile agire per modificare la realtà, sia perché mi ha fornito gli strumenti per farlo. Strumenti pratici e teorici. Il cambiamento non sarà sempre rivoluzionario, tuttavia anche le piccole vittorie sono utili e contano per il cambiamento (Kirk, 2020).

Ovviamente, anche in Australia ho praticato il karate in tre dojo; a volte può essere pieno di gentilezza, ma l'impronta marziale degli antichi maestri della tradizione è ancora presente, (Aguiar, 2009) confermando gli spazi al conservatorismo maschile (Matthews, 2016; Theberge, 1985). Comunque, in Australia ho incontrato approcci per me nuovi come l'attenzione al riconoscimento delle Prime Nazioni (gli Aborigeni), le politiche per i migranti e i rifugiati, il modo in cui lo sport s'intreccia con tutto questo. Mi trovavo in un Paese e in una città noti a livello internazionale per essere un luogo fantastico per la pratica sportiva. Tuttavia, credo di essermi trovata nel posto giusto e al momento giusto non solo per caso, ma forse anche grazie a un lungo viaggio e alla serendipità. Continuo a lavorare su questa linea, promuovendo il cambiamento per i MACS e possibilmente per altre aree, utilizzando le conoscenze teoriche dell'intersezionalità al fine di riflettere criticamente sulla realtà, quindi applicare equità, accettazione della diversità e inclusione a tutto beneficio dei gruppi vulnerabili, costretti ad affrontare la discriminazione pur non avendo che pochissimi, se non addirittura alcun privilegio.

Quest'ultimo viaggio mi ha riportata al progetto originario, dove la ricerca e la pratica delle arti marziali erano legate a vicenda. Tale condizione permette di attivare un dialogo reciproco non binario, ma impostato come un fluido e fertile continuum. Non avevo pianificato la direzione che ha poi preso il mio viaggio, ma credo che il lungo percorso, comprendente anche il periodo di assenza dal mondo accademico, sia configurabile come una sorta di processo di auto-guarigione. Il lottare per l'equità nell'ambito di cui mi occupo, i MACS, mi garantisce molta forza e mi fa sentire in pace con le stesse attività e tematiche. Si tratta di una condizione che mi porta a impiantare una linea di ricerca che sostenga la giustizia sociale. Ora sto iniziando questo lavoro in Canada, dove ho intenzione di sviluppare, coltivare e far crescere tali tematiche, con il sostegno delle persone che sono sempre state al mio fianco, nonché allargando i contatti ad altre nuove persone, rimanendo pronta a sostenere chi potrebbe averne bisogno. Si tratta anche di restituire il bene che mi è stato donato.

## **6. Conclusione: EDI e intersezionalità<sup>11</sup> per il MACS**

Mediante questo contributo ho offerto un breve resoconto delle quattro fasi del mio percorso incarnato, col quale ho inteso connettere i piani di ricerca e pratica nei MACS. La pedagogia corporea con cui sono entrata in contatto nei primi tempi era contrassegnata dal marchio dell'egemonia maschile; questo mi ha insegnato a essere una "tipa tosta" e quasi insensibile alla mia (e a volte anche all'altrui) sofferenza. Pur senza un'adeguata consapevolezza, ho comunque trovato un modo per andare avanti e adattare le pratiche al fine di rispettare i miei im-

---

<sup>11</sup> L'intersezionalità è un approccio che può comprendere pensieri, pratiche, metodi e posizioni che si sovrappongono tra loro, creando appunto delle intersezioni. Questa teoria nasce con l'attivismo femminista nero o "Black Feminism" (Crenshaw, 1989) finalizzato a combattere sistemi oppressivi combinati (Kriger et al., 2022) e supportare invece antirazzismo, antisessismo, anticlassismo e altre posizioni socialmente ingiuste. Il termine è divenuto sinonimo di lotta alle discriminazioni di ogni tipo e di attività per rafforzare i diritti civili delle minoranze. In questo capitolo utilizzo una lente intersezionale sia al fine d'avanzare riflessioni critiche, sia di riportare esperienze personali che testimoniano come le barriere sociali rendano sfidante l'esistenza (cfr. Turelli, 2023).

pegni, all'epoca il primo corso di laurea e quello magistrale. Tali accorgimenti si sono rivelati piuttosto utili per approfondire la conoscenza di altre arti marziali (oltre alle incursioni semestrali che ho fatto nel Taekwondo e nel Judo), e della filosofia orientale che si ritiene sostenga tali pratiche. Dopo una lunga pausa, ho ripreso gli allenamenti di karate e la ricerca in una sorta di recupero dei miei sogni: la partecipazione olimpica e la carriera accademica. L'esperienza di pratica del karate e allo stesso tempo di fare ricerca all'estero mi ha consentito di ampliare gli orizzonti di sviluppo attraverso nuove dimensioni piuttosto fertili, come ad esempio lingue, letterature e culture internazionali. Ciò ha richiesto diversi adattamenti e cambiamenti personali, non è stato affatto facile ma credo di aver potuto contare molto sull'allenamento (ben compresa la disciplina) a superare le avversità. Infine, sono giunta alla quarta fase della mia traiettoria, nella quale ho maturato strumenti capaci di accompagnare processi di cambiamento incarnato finalizzati a sostenere e rinforzare la giustizia sociale.

Il mio percorso rappresenta una testimonianza di apprendimento incarnato che dimostra come si possa sempre lasciare aperta la speranza di riscatto: anche se sono stata educata con metodi marziali che sostengono il logoramento fisico, la durezza, il dolore e la sofferenza, non ne sono stata schiacciata. Voglio dire che, mentre le pedagogie incarnate lavorano a favore dell'intera persona e tendono a promuovere esperienze di valore, le pedagogie corporee "vecchio stile", dicotomiche e disincarnate, lasciano poco spazio alle emozioni e possono lasciare più di qualche cicatrice. L'apprendimento incarnato permette di sostenere la riflessività e l'attenzione critica nei riguardi delle proposte pratiche, al fine di renderle vive, correttamente situate nel tempo e nello spazio, il che in definitiva consente di proteggere sia gli operatori, sia allieve e allievi. Quando pratiche e teorie sono connesse grazie a collegamenti svolti da coloro i quali conducono o svolgono gli allenamenti, dunque da maestri e allievi o allenatori e atleti, sono senz'altro più sensati e possono prevenire alcuni problemi. D'altra parte, non c'è alcun dubbio sul fatto che le connessioni tra teoria e pratica (come ad esempio nella Ricerca-Azione; Lewin, 1946) possono efficacemente contribuire all'evoluzione dei processi di insegnamento e apprendimento, aprendo di fatto a nuovi percorsi formativi. A questo proposito, le esperienze vissute e su cui ho potuto riflettere criticamente mi hanno convinta a intraprendere una direzione di sostegno del

cambiamento dell'ambito dei MACS affinché diventino più equi, diversificati e inclusivi per le ragazze, le donne e i cosiddetti gruppi di minoranza che vivono e devono affrontare enormi ingiustizie sociali intersezionali. Non è un compito facile, ma è possibile. Ho scritto e pubblicato diversi contributi al fine di condividere sia le discriminazioni intersezionali, sia alcune opportunità per affrontarle e superarle, ed è mio proposito continuare a lavorare in questo senso.

### **Bibliografia**

- Aartun, I., Walseth, K., Standal, O., Kirk, D. (2020). Pedagogies of embodiment in physical education – a literature review, *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2020.1821182
- Aguiar, J. O. (2009). Literatura Wushia, Budismo, marcialidade e ascese: da arte da guerra à historiografia sobre o mosteiro de Shaolin. *Antíteses*, 2, 599-619.
- Bourdieu, P. (2012). *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge University.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 140, 25–42. <https://doi.org/10.4324/9781315582924-10>
- Cynarsky, W. J., Obodynsk, K., Zeng, H. Z. (2012). Martial Arts Anthropology for Sport Pedagogy and Physical Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 4(2): 129–152.
- Echenique, M. (2002). *A Trilha Iniciática das Artes Marciais*. Belo Horizonte: Nova Acrópole.
- Elias, N., Dunning, E. (1992). *A busca da excitação*. Lisboa: Difusão Editorial Ltda.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York-London: Continuum.
- Guérandel, C., Mennesson, C. (2007). Gender construction in judo interactions. *International Review for the Sociology of Sport*, 42(2), 167-186. <https://doi.org/10.1177/1012690207084750>

- Horkheimer, M., Adorno, T. W. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Kirk, D. (2020). *Prearity, Critical Pedagogy and Physical Education*. London-New York: Routledge.
- Kirk, D., Macdonald, D. (1998). Situated Learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 376-387.
- Krieger, D., Keyser-Verreault, A., Joseph, J., Peers, D. (2022). The Operationalizing Intersectionality Framework. *Journal of Clinical Sport Psychology*, <https://doi.org/10.1123/jcsp.2021-0069>
- Lewin, K. (1946) Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Maivorsdotter, N., Lundvall, S. (2009). Aesthetic experience as an aspect of embodied learning: stories from physical education student teachers. *Sport, Education and Society* 14(3), 265-279.
- Matthews, C. R. (2016). The tyranny of the male preserve. *Gender & Society*, 30, 312-333. DOI: 10.1177/0891243215620557
- Rodrigues, A. I. C., **Turelli, F. C.**, Kirk, D. (in review). Fighting like a girl: Towards a critical pedagogy of martial arts. Anthology on 'Martial Arts & Therapy'. *European Academy of biopsychosocial Health*. <https://www.fpi-publikation.de/>
- Salvini, L. (2017). *A luta como "ofício do corpo": entre a delimitação do subcampo e a constituição do habitus do Mixed Martial Arts em mulheres lutadoras*. Curitiba. Tese de Doutorado.
- Sylvester, K. (2023). *Women and Martial Art in Japan*. London-New York: Routledge.
- Theberge, N. (1985). Towards a feminist alternative to sport as a male preserve. *Quest*, 37, 193-202.
- Tjonndal, A. (2016). The Inclusion of Women's Boxing in the Olympic Games: A Qualitative Content Analysis of Gender and Power in Boxing. *Qualitative Sociology Review*, XII(3), 84-99.
- Turelli, F. C. (2023). Regaining the Global North? A foreign *Latina* facing and challenging social structures while working for (re)gaining a diverse world. In: Pacheco Luza, E., & Alfaro Auca, C. (Eds.) *Mujer en las Américas*. Brecha de género en un mundo global. Universidad Andina del Cusco. <https://doi.org/10.36881/brechagenero8>

- Turelli, F. C., Kirk, D., Vaz, A. F. (in review). *Oss! Rituals and hazing as resources for catastrophic masculinity in sport and martial arts*. In: *Hazing in the New Millenia*. *Emerald Publishing*.
- Turelli, F. C., Vaz, A. F. (2006). Rituais, masculinidade e representações da dor em caratecas. *Anais 30ª Reunião Anual da ANPOCS (CD)*.
- Turelli, F. C., Vaz, A. F. (in curso di stampa). *Nei Kung: “a arte do poder interno” e I Ai Do: “a arte de enfrentar o desconhecido”*. *NE-PESC-UFSC*, Florianópolis.
- Turelli, F. C., Vaz, A. F., Kirk, D. (2023). “I’ve always fought a little against the tide to get where I want to be.” – Construction of women’s embodied subjectivity in high performance karate. *Social Sciences* 12:538. <https://doi.org/10.3390/socsci12100538>
- Vaz, A. F. (2001). Técnica, esporte, rendimento. *Movimento: Temas Polêmicos*. Porto Alegre, VIII (14), 87-99.
- Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford.

## EDUCAZIONE FISICA: NOTE (D)A(L) MARGINE

Antonio Donato

Università di Bologna

### 1. Introduzione

“*Le serenate all’istituto magistrale nell’ora di ginnastica o di religione*”: difficile trovare un modo più poetico di definire la marginalità dell’Educazione Fisica, dal prendere in prestito proprio le parole di un celebre brano del cantautore Franco Battiato che la descrive come il momento quasi ricreativo in cui si scoprono le prime passioni giovanili. Da questo suggestivo incipit che descrive in breve il sentimento popolare di una disciplina “scolastica,” si può partire per presentare l’obiettivo di questo saggio: costruire un discorso esplicito del corpo contro la produzione del potere neoliberale contemporaneo. La stessa disciplina, ricoprendone un ruolo marginale, può animare una critica in un discorso pedagogico generale partendo dal corpo.

Ginnastica, Educazione Fisica, Scienze Motorie e/o Sport sono alcune delle definizioni che si sono susseguite nel tempo per definire questa disciplina scolastica a sottolineare l’influenza avuta e subita rispetto a processi sociali ben più ampi. Anche per questo la riflessione che segue non ha solo l’obiettivo di sviluppare una critica dentro l’istituzione scolastica ma anche porre domande sui più ampi processi sociali in cui l’Educazione Fisica, oggi, ridisegna un campo di ricerca esteso. Le diverse definizioni segnano già, in prima battuta, una valida lente con cui guardare i cambiamenti epistemici e ontologici con cui ci si rivolge al corpo. Pertanto, in questo saggio si farà riferimento a tale “disciplina del corpo” come Educazione Fisica, per allinearsi alla nomenclatura internazionale di *Physical Educational*, sebbene la denominazione di Scienze Motorie in Italia abbia superato quella di Educazione Fisica, tanto a livello accademico istituendo la laurea in Scienze Motorie (per denominare i corsi universitari che hanno sostituito il diploma superiore I.S.E.F), quanto in relazione alla denominazione negli istituti di istruzione secondaria di I e II grado di Scienze motorie e sportive.

Tale trasformazione della denominazione disciplinare correlata ad una interessantissima discussione scientifica, soprattutto derivata dall'incontro tra l'Educazione Fisica e altre scienze, nel tentativo di superare una "soglia" epistemica e assicurarsi un'autonomia scientifica, pone importanti criticità nelle pratiche educative. L'uso della denominazione Educazione Fisica, senza per questo volerne indicare un ritorno a tale definizione, è interessante sia perché denota un processo esplicitamente educativo, sia perché sottolinea come la pedagogia moderna sia una vera e propria "microfisica del potere". Una modalità specifica di *dressage* in cui si arriva a definire abitudini quotidiane e modalità di relazione, qualcosa che potremmo identificare con le parole di Foucault "contatto sinaptico corpi-potere" (Foucault, 2003) in cui l'esercizio del potere diventa corporeo, fisico. Definire l'Educazione Fisica come una "disciplina" in senso foucaultiano è, inoltre, un modo per sottolineare la relazione che intercorre tra sapere e potere sul/del corpo (Donato 2023), in cui si può indicare in modo ambivalente sia la gestione di attitudini e comportamenti, sia la produzione di sapere a partire da questi. Si mette in evidenza, dunque, come anche in pedagogia la politica sia diventata materialista perché inizia a trattare cose come il corpo e la vita direttamente, secondo il concetto di Biopotitica nella definizione del filosofo di Poitiers. Una forma di potere capace di porre tali processi nella marginalità per ripararsi dalle critiche. È il caso dell'Educazione Fisica, campo del sapere prodotto come residuale a partire dal silenzio pedagogico imposto al corpo. Da una parte le relazioni di potere lavorano sul corpo incessantemente allo scopo di omologare l'*habitus* sociale e dall'altro lo rendono indicibile e invisibile nel sapere delle pratiche educative, così da poter essere al riparo di una critica politica esplicita. D'altronde, tale invisibilità della corporeità è comune a diverse discipline e studi, non solo come residuale pedagogico. Il corpo è una "scoperta" relativamente "recente", come ricorda negli anni Novanta l'antropologa Margaret Lock: «solo recentemente gli studi hanno esplicitamente tentato di situare il corpo come prodotto di specifici contesti sociali, culturali e storici; affrontando i dibattiti su natura/cultura e mente/corpo o che sono alle prese con le poetiche e le politiche della produzione e della riproduzione dei corpi» (1993, p. 134).

Sebbene l'importanza dell'Educazione Fisica risulti centrale perché è il suo campo del sapere a rendere visibile e dicibile il corpo in pedagogia, tale centralità è segnata anche da forze che la spingono verso il margine, nell'interstizio di diverse discipline. Questione, questa, che porta, come accennato, anche ad evidenziare come tale disciplina, dalla sua espansione nel XVIII secolo (il quale venne definito proprio per questo "il secolo dell'Educazione Fisica") ad oggi, sia discontinua da un punto di vista epistemico. I passaggi a diversi regimi di enunciazione e visibilità possono essere compresi come una lotta e la dominazione tra diverse prospettive. Come spiega Zedda (2016), l'Educazione Fisica è considerata un campo di contesa e di conquista sul quale altre discipline provano ad estendere il proprio dominio disciplinare.

Pedagogicamente, si evidenzia come ci sia stato comunque sempre un dominio di saperi volti alla meccanizzazione e all'oggettivazione del corpo che sono stati storicamente importanti per aver "disarticolato" il corpo nel suo insieme, verso una funzione di produttività e docilità ai fini economici che ancora persiste. Sull'idea di una certa "naturalità" si è perseguita una "neutralità" di tipo sociale e politico. I presupposti etici sono stati ridotti ad istanze di carattere morale individuale. La grande crepa che ha permesso tale dominio di duecento anni di storia, che va dalla ginnastica come arte militare alle pratiche igienistiche della ginnastica medica e correttiva, arrivando oggi agli sport come pratiche sociali, è la riduzione di tale disciplina alla sola componente pratica. I saperi dominanti a cui è rimandata la sua "teoria" impediscono un'analisi sociale e culturale in cui queste pratiche prendono forma. In continuità con una critica di carattere epistemico (Donato 2019; 2023) si vuole qui costruire un focus critico sul processo d'incorporazione implicita di alcuni valori sociali che le pratiche attuali portano con sé, al fine di poter aprire uno spazio di possibilità di riflessione più ampio, una pedagogia che parta dal corpo. In particolare modo si vogliono prendere in esame aspetti contemporanei delle pratiche sportive volte alla legittimazione implicita della "razionalità" neoliberale basata su ideologie che legittimano e riproducono privilegi sociali attraverso il corpo. Un utile esercizio di critica che possa creare una più ampia discussione sulla "disciplina del corpo" nell'aprire nuove prospettive politiche, etiche e sociali, ma soprattutto pedagogiche.

## 2. La razionalità sportiva

Per analizzare la contemporaneità di alcuni elementi pedagogici egemoni come il merito e la competenza, l'Educazione Fisica con la sua marginalità può essere una eccezionale lente di analisi. In particolare modo, in questa seconda parte del testo si vuole approfondire una delle pratiche che riguarda il contenuto di tale disciplina, provando a introdurre un ragionamento critico intorno alla logica che configura lo sport come pratica di rilievo nella disciplina scolastica e nella società più in generale. Il crescente processo di sportivizzazione della disciplina, volta alla produttività del corpo e al crescente incitamento alla competizione delle pratiche educative, può essere iscritto da un punto di vista sociale nello snodo politico neoliberale elaborato dai “*Chicago Boys*” e dalle politiche thatcheriane. Il neoliberalismo, in tale contesto, può essere definito una formazione politica e sociale amorfa, complessa, variegata e spesso contraddittoria che comprende nuove razionalità economiche e politiche, associate a logiche e sensibilità culturali corroboranti (Davies 2014). Come teorizzato da Pierre Dardot e Christian Laval (2019), è una razionalità politica che mira ad essere globale facendola diventare la nuova normalità dell'organizzazione sociale, fino a definire la forma della soggettività e le norme della sua esistenza. La spinta è quella di riconfigurare tutte le attività sociali dentro una unica relazione: quella di tipo competitivo, in cui si rende possibile un'oggettivazione di ogni esperienza sotto il concetto di capitale umano. In pedagogia, a partire da questo, si è iniziato a sostituire il concetto di esperienza con quello di competenza. Questo passaggio, se da una parte indica un'utile prospettiva di superare l'idea di saperi decontestualizzati fondati su discipline atomizzate e separate, dall'altra riduce la competenza ad un'oggettivazione del sapere volta all'economicismo e al mercato. La stessa relazione tra istituzioni scolastiche e mercato economico appare sempre più forte, tanto da spingere alcuni autori a definire l'ambito educativo provocatoriamente come ‘quasi mercato’ (Giancola, 2015). Una relazione che chiama direttamente in causa il neoliberalismo come vettore di trasformazioni del dispositivo educativo, alimentando il paradigma individualistico e competitivistico. Con il concetto di capitale umano, si apre all'interpretazione degli individui in termini economici ciò che fino ad oggi non era esplicitamente considerato merce, estendendo i processi economici a tutte le

relazioni sociali. Si investe nella formazione di individui sempre costantemente incitati alla competizione, nel tentativo di “superare se stessi.” Con il concetto di capitale umano, si inizia a pensare alla soggettività in termini economici, estendendo i processi economici a tutte le relazioni sociali. Un processo che si conclude con il far diventare l’individuo il capitale fisso, in cui il dispositivo di sfruttamento si iscrive «direttamente nel corpo del lavoratore attraverso una domanda di mobilitazione soggettiva» (Chicchi & Simone, 2017, p.105). Si tratta di una forma di incorporazione sociale volta ad una vera e propria costruzione dell’esperienza comune di percezioni e sensazioni vissute individualmente e condivise all’interno di processi culturali volti a rinforzarle. «La struttura neoliberale del sentimento non è solo una questione di idee ed emozioni. È iscritto in modalità abituali di condotta e pratiche di routine che governano la quotidianità della vita in modo in gran parte non esaminato e semi-cosciente» (McGuin 2016, p. 23). Alcuni autori, come Gilbert Jeremy (2008), utilizzano il termine “regime affettivo” per descrivere la strategia politica da cui partono le derive populiste contemporanee. È da questo punto di vista che si potrebbe introdurre l’importanza del merito come “valore”. Il ‘merito’, «sposandosi con il montante neoliberismo e con una interpretazione astratta (e spuria) della meritocrazia, ha enfatizzato (giustamente) il principio etico della responsabilità caricandola (ingiustamente) per intero sulle spalle del soggetto» (Benadusi, 2019 p. 49). L’ideologia meritocratica consente di legittimare i privilegi che le soggettività possiedono e far ricadere sull’individuo i rischi di processi sociali più ampi, inducendo un sentimento di colpa personale per la condizione di fallimento, esclusione e/o emarginazione. Come dice lo stesso Michael Young, inventore del termine, la meritocrazia rafforza le gerarchie, assicurando la struttura dei privilegi, mentre toglie forza a chi si oppone a essi, in costante incitamento alla competizione. Il collegamento tra la “fisica” del potere della disciplina e la razionalità economica neoliberale appare evidente soprattutto per l’uso dell’ideologia meritocratica, rende manifesto come lo sport sia “esercizio” in cui tale ideologia si “pratica”, quale processo culturale di riconoscimento di valori incorporati, come competenza e merito, che si ritengono desiderabili.

Il processo di sportivizzazione della disciplina del corpo volto al crescente incitamento alla competizione delle pratiche educative può rappresentare, per la sua visibilità, una possibilità di sovversione

dell'ideologia del merito? È questa la domanda da cui partire per evidenziare alcuni aspetti di critica che possono invece essere colti nell'Educazione Fisica, dal margine, verso una possibilità di trasformazione radicale. Lo sport stesso, anche per la centralità che ricopre nella società, è uno dei grimaldelli con cui si è storicamente iniziato a ri-pensare criticamente l'Educazione Fisica come spazio pedagogico. Esso infatti ha sempre rappresentato una pratica molto importante di "critica", come con la pubblicazione nel 1968 di *Sport, culture et répression*, che propone «uno studio critico e rivoluzionario dello sport, dell'educazione fisica e della cultura dello sport in un regime capitalista» (Knief *et al.*, 1968, p. 5). Le questioni poste possono essere schematicamente riportate in quattro punti, come dirà Jean-Marie Brohm, uno degli autori, qualche anno più tardi. La prima è la questione della contraddizione dell'ideologia pacifista con una competizione sportiva di tutti contro tutti. La seconda è il fatto che il mondo dello sport si strutturi come un'impresa di tipo multinazionale che cerca di organizzare il mercato dello spettacolo, degli svaghi e del consumo dei beni sportivi. La terza questione è che lo sport si modella tendenzialmente sulle strutture di diverse istituzioni fino a diventare lui stesso una agenzia ideologica di questa articolazione. La quarta questione riguarda l'aspetto del corpo all'interno di una società moderna, con un sistema di dominio incentrato sui corpi. Si evidenzia, a partire dal lascito di tale critica, come lo sport, "disciplina del corpo" della società moderna, sia inserito organicamente nei rapporti di produzione. Sono in particolar modo gli ultimi due punti toccati da Jean-Marie Brohm che ci permettono di collocarci in una posizione di analisi pedagogica del ruolo della corporeità in una più ampia analisi sociale. La critica al ruolo di alcune pratiche del corpo posta al centro di numerose riflessioni di stampo anticapitalista, come quella dello stesso Brohm ed a cui è legata soprattutto l'influenza della Scuola di Francoforte, inquadra l'analisi del potere esercitato sul corpo con la sola compagine repressiva. A tal proposito, invece, ai fini di aprire uno spazio di possibilità all'interno della disciplina del corpo, potrebbe essere più proficua l'analisi di questo dominio in una prospettiva produttiva del potere. A tal proposito è interessante, riprendendo la modalità del potere neoliberale di strutturare "la forma della soggettività e la norma dell'esistenza", usare la nozione di critica come "*affective epidemic*" perché sottolinea il fatto che alcune pratiche sociali come lo sport

siano investimenti politici che arrivano al corpo e allo stesso tempo mistificano tali processi per de-politicizzare le critiche (Grossberg 1997). La peculiarità neoliberale di costruire una razionalità e inglobare al suo interno anche attività sociali che possano legittimarla ci porta a poter cogliere la possibilità che proprio su tali attività si può costruire un campo di battaglia al fine di poterle svelare e discutere criticamente l'ideologia che fa da sfondo. Tale disciplina è da iscrivere consapevolmente in un campo di relazioni di potere e di lotta politica.

### **3. L'Educazione Fisica come campo di battaglia**

Alla luce della relazione tra pedagogia e politica accennata nel paragrafo precedente, si può rendere evidente come diversi possano essere i posizionamenti etico-politici nelle prospettive pedagogiche. Il campo disciplinare dell'Educazione Fisica può essere inteso come un campo di battaglia e non come mero campo "neutrale" e "pacificato" in cui saperi e pratiche siano sempre considerate prive di carica politica. Necessaria per creare le condizioni di qualsiasi prospettiva critica, quando s'intrecciano pratiche sociali molto differenti in differenti contesti, è la comprensione proprio di quest'ultimi. Bisogna, dunque, poter cogliere la sfida di una pedagogia contestuale «pronta a correre il rischio di stabilire connessioni, tracciare linee, mappare articolazioni tra domini, discorsi e pratiche diverse, per vedere quale di essi possa funzionare, sia dal punto di vista teorico che politico» (Grossberg 1994, p.18). Si tratta di una pedagogia che non dovrebbe mai dare per scontato il contesto di determinate pratiche culturali, né i termini entro cui esse producono effetti affetti e relazioni (di potere), ma dovrebbe sempre cercare di cartografare «mappe inaspettate delle possibilità dei limiti dell'azione quando questa interseca a un tempo la vita di ogni giorno e la formazione sociale» (*Ibidem*). La sfida è quella di usare l'Educazione Fisica per immaginare che si possa produrre una "visibilità" e una "dicibilità" del corpo e delle sue pratiche (come lo sport) comprendendo anche aspetti sociali, politici ed economici. Con il recente sviluppo di alcuni studi definiti *Physical cultural studies*, si può pensare alle «pratiche culturali in cui il corpo è centrale, ed all'interno delle quali il movimento, la rappresentazione e i significati attribuiti al corpo sono costituiti all'interno di relazioni di potere» (Silk e Andrews, 2011: 6). Con *Handbook of Physical Cultural Studies* curato da

Silk, Andrews e Thorpe (2017) viene presentato l'incredibile sviluppo che questi studi hanno avuto negli ultimi anni e viene esplicitata la tesi sul carattere dei *PCS* come progetto «transdisciplinare dinamico e autoriflessivo, radicato in forme qualitative e critiche di indagine del diverso statuto di cultura fisica» (ivi, 5). Per Andrews (2002), i *PCS* sono una strategia contestuale che sa riconoscere che «le forme culturali fisiche (pratiche, discorsi, soggettività, ecc.) possono essere comprese solo dal modo in cui sono articolate in un insieme particolare di complesse relazioni sociali, economiche, politiche e tecnologiche che comprendono il contesto sociale» (ivi, 56). In questa direzione Andrews, parafrasando Grossberg, riconosce che «non ci sono corrispondenze necessarie nella storia, ma la storia è sempre la produzione di tali connessioni o corrispondenze» (ivi, 57). Il contributo dei *PCS* ci spinge ad evidenziare come concetti come merito o competenza introiettati in alcune pratiche del corpo possano rinforzare ineguaglianze sessiste, razziste e abiliste (Andrews, 2008), ma anche costruire una critica ai privilegi e ai meccanismi di legittimazione. Il corpo, anche grazie allo sviluppo di tali riflessioni e discussioni, può essere posto al centro di comprensioni e analisi relazionali per creare modi con cui pensare diversamente alle pratiche pedagogiche con l'obiettivo di disarticolare la riproduzione di privilegi di cui la meritocrazia risulta l'ideologia destinata a comprenderli e razionalizzarli. L'attenzione al contesto e alle relazioni diviene importante anche per superare la singola capacità personale di chi esercita una relazione educativa (di potere) come insegnanti o educatori, in quanto anche loro sono soggetti storici coinvolti nelle «strutture affettive» della meritocrazia (Hyttén, 2015), quali prodotti dello stesso meccanismo e per questo non sempre capaci di percepire i propri privilegi. Lo sport come pratica privilegiata per leggere il contesto contemporaneo pone anche la possibilità di contestare *habitus* sociali e modalità di competizione come imperativi normalizzati. I corpi che entrano nei meccanismi di competizione con le diverse traiettorie disegnano la possibilità di de-naturalizzare diversi aspetti come le categorie (genere, sesso, età, dis-abilità) che nello sport sono fondamento «naturale» su cui innestare l'aspetto agonistico. Allo stesso tempo, il campo di analisi implicato nella doppia relazione sapere/potere permette di sviluppare più a fondo le pratiche che si interfacciano con le basi epistemologiche. Possiamo, ad esempio, usare la pratica sportiva come centro d'analisi pedagogica per definire cosa

sia un “corpo.” Come afferma Emanuele Isidori: «la pedagogia dello sport è prima di tutto pedagogia del corpo» (2017, p. 46), in cui lo statuto epistemologico del corpo occupa parte importante di questa “scienza”. Secondo Isidori «la pedagogia dello sport si presenta del resto come “scienza d’azione” e, in quanto tale, chiamata a una specifica epistemologia volta a risolvere soprattutto i problemi derivanti dal rapporto tra teoria e pratica. Vale a dire come una scienza che si muove tra elaborazione concettuale delle teorie su come meglio educare attraverso lo sport e l’applicazione di tali teorie al contesto concreto dell’educazione sportiva» (p. 42). È dunque proprio sulla relazione tra teoria e pratica che va articolata una diversa prospettiva di saperi che possano aiutare le comprensioni dei contesti.

#### **4. Conclusioni**

Dare rilevanza ontologica ai corpi e alle diverse esperienze ci permette di porre delle interessanti domande epistemiche e di sovvertire la logica meritocratica ridefinendo la relazione di potere che passa attraverso i corpi. Abitare con il corpo il margine di questa disciplina ci può, dunque, spingere a ripensare le pratiche educative non come l’aumento della conoscenza o la consolidazione della propria soggettività, ma come trasformazione delle relazioni con il sé e con il mondo, anche fuori dall’imperativo competitivo. Allo stesso modo, iniziare a guardare in questa disciplina la teoria e la pratica pedagogica come due facce della stessa medaglia: “la teoria educativa non può essere separata dalla pratica, ma è essa stessa l’effetto delle pratiche, dei diversi modi di essere nel mondo, includendo, ovviamente, pratiche che separano la teoria dalla pratica” (Edwards, 2012, p. 523). Se l’approccio che scinde la teoria dalla pratica è legato in una particolare epistemologia rappresentazionale senza guardare ai corpi materiali, la disciplina del corpo permette invece di posizionarli al centro delle pratiche educative e del discorso pedagogico. Uno spazio di possibilità va dunque immaginato con Barad, per cui «teorizzare, come sperimentare, è una pratica materiale [...] sperimentare e teorizzare sono pratiche dinamiche che svolgono un ruolo costitutivo nella produzione di oggetti e soggetti, materia e significato» (2007, pp. 55-56). Ne consegue che «le pratiche di conoscenza sono impegni materiali specifici che parte-

cipano alla (ri)configurazione del mondo» (*ivi*, p. 91). Dunque, produrre pratiche di conoscenza non è semplicemente fare pratiche, ma anche comprendere e trasformare le credenze e le ideologie, posizionandosi materialmente come parte del/nel mondo.

### **Bibliografia**

- Andrews, D. L. (2002). Coming to terms with cultural studies. *Journal of Sport and Social Issues*, 26, (1), 110-117.
- Andrews, D. L. (2008). Kinesiology's Inconvenient Truth and the Physical Cultural Studies Imperative. *Quest*, 60, (1), pp. 45-62.
- Andrews, D., Silk, M. (2018). Sport and Neoliberalism: An Affective-Ideological Articulation. *Journal of Popular Culture*, 51(2), 511-533.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Benadusi, L. (2019). Le molte interpretazioni del concetto di competenze. Una maionese impazzita o ben assortita? *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 1, 41-62.
- Brohm, J.-M. (1982). *Prefazione*, in *I signori del gioco. Storia massificazione, interpretazioni dello sport*, a cura di G. Boccardelli, Napoli: Liguori Editore.
- Chicchi, F., Simone, A. (2017). *La società della prestazione*. Roma: Ediesse.
- Cole, D. R. (2011). Matter in Motion: The educational materialism of Gilles Deleuze. *Educational Philosophy and Theory*, 44 (1), 3 - 17.
- Davies, W. (2014). *The Limits of Neoliberalism: Authority, Sovereignty and the Logic of Competition*. London: Sage.
- Dardot, P., Laval, C. (2019), *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: Derive Approdi.
- Donato, A. (2023). *Il corpo tra natura e cultura. La sfida ecosofica della pedagogia*. Milano: FrancoAngeli Editore.
- Donato A. (2019). *Copo, sapere e potere, un'introduzione*, in *Le pieghe del corpo*, a cura di Donato, A., Tonelli, L., Galak, E. Milano - Udine: Mimesis.

- Edwards, R. (2012). Theory Matters: Representation and experimentation in education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 522-534.
- Foucault, M. (2003). *Le pouvoir psychiatrique. Cours au Collège de France 1973-1974*, Paris : Seuil-Gallimard.
- Giancola, O. (2015). *Il nuovo scenario delle politiche educative: tra valutazione, quasi-mercato e l'emergere di nuovi attori*, in *Neoliberalismi e azione pubblica. Il caso italiano*, a cura di G. Moini, Roma: Ediesse.
- Gilbert, J. (2008). *Anticapitalism and Culture: Radical Theory and PopularPolitics*. Berg: Culture Machine Series.
- Grossberg, L. (1994). *Bringing it all back home-Pedagogy and cultural studies*, in *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*, a cura di H. A. Giroux e P. McLaren. London-New York, Routledge.
- Grossberg, L. (1997). *Cultural Studies: What's in a Name? (One More Time)*. In *Bringing It All Back Home: Essays on Cultural Studies*. New York, USA: Duke University Press.
- Hytten, K. (2015). *Changing systems or relationships? responding to neocolonial violence*. In *Philosophy of education*, a cura di E. Duarte. Urbana, IL: Philosophy of Education Society.
- Knief, J., Languillaumie, P. e Brohm, J. M. (1968). Sport, culture et répression. *Partisans*, (43), 5-10.
- Lock, M. (1993). Cultivating the Body: Anthropology and Epistemologies of Bodily Practice and Knowledge. *Annual Review of Anthropology*, 22, 133-155.
- McGuigan, J. (2016). *Neoliberal Culture*. London: Palgrave Macmillan.
- Silk, M., Andrews, D., Thorpe, H. (2017). *Routledge handbook of physical cultural studies*. London- New York: Routledge.
- Silk, M., & Andrews, D. (2011), Towards a Physical Cultural Studies. *Sociology of Sport Journal*, 28, (1), 4-35.

Zedda, M. (2016). *L'educazione fisica: spunti epistemologici*, in *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, a cura di M. Morandi. Milano: FrancoAngeli.

## ANALISI DI HABITUS SPORTIVI ATTRAVERSO LO SGUARDO DELLA “PRASSEOLOGIA MOTORIA”.

Alessandro Bortolotti  
Andrea Celani

Università di Bologna

### 1. Introduzione

Il presente contributo intende avanzare alcune riflessioni sul valore socio-relazionale delle attività motorie e sportive, considerate *Habitus* le cui forme e significati possono essere concepiti come dispositivi regolativi dal sorprendente quanto incisivo valore antropologico e formativo. Il campo d'esperienza corpo e movimento viene generalmente riconosciuta la capacità di contribuire in modo significativo allo sviluppo globale delle persone. Il presente contributo intende focalizzarsi in particolare sulle questioni formative e socio-relazionali connesse alle pratiche corporee, basandosi sul principio secondo cui tali attività possono essere interpretate come espressioni indicative di una determinata cultura. Cardine principale di tali riflessioni è la nozione di *Habitus*, la quale definisce e quindi illustra come i comportamenti (o *Tecniche del corpo*) vissuti nei contesti di vita quotidiana e i corrispondenti valori socioeducativi vengano reciprocamente connessi mediante il “senso pratico”. Gli *Habitus* risultano illuminanti nel rendere ragione di fenomeni il cui protagonista è costituito dal “corpo sociale”. In sintesi, risulta chiaro risalire ai motivi che rendono determinate pratiche corporee ben più popolari e diffuse di altre. Da questo punto di vista, i giochi di tipo motorio e gli sport risultano perfetti esempi del processo con cui le pratiche corporee introducono le persone alla convivenza civile, iniziandole a contesti dove appare del tutto “naturale” agire in un certo modo, pertanto programmare le attività per sviluppare sia precise abilità sia fisiche e pratiche, ma anche (se non soprattutto) mantenere o promuovere principi simbolici e valoriali che in ultima analisi rispecchiano le dinamiche socioculturali dei propri gruppi di appartenenza sociale.

## 2. Aspetti socio-relazionali dei giochi e degli sport: la Prasseologia motoria

L'attività fisica, ludico-motoria e sportiva è pressoché unanimemente considerata rilevante al fine di favorire un pieno sviluppo sia personale che sociale, come affermato da una vasta letteratura scientifica (Arnold, 1968; Parlebas, 1999). Tuttavia, dal momento che come già messo in luce dai lavori pionieristici di Karl Groos (1898; 1901) coinvolge tutti gli esseri viventi, bisogna pure ammettere che si tratta di un campo d'esperienza estremamente variegato e quindi non certo semplice da analizzare. Non può essere tralasciato il fatto che comprende una notevolissima varietà di proposte, chiaramente ciascuna con le proprie caratteristiche, per esempio iniziando dalla psicomotricità e dai giochi all'aperto per i più piccoli, passando per quelli tradizionali nella fase dell'infanzia, piuttosto che sportivi, espressivi e così via nell'età adulta, fino ad attività "dolci" per coloro i quali sono più avanti negli anni, solo per citare le più note.

Pur senza voler negare in alcun modo l'importanza fondamentale degli aspetti bio-fisiologici, tecnici o didattici, occorre tuttavia fare una scelta di campo: a tal fine si premette che il presente contributo intende approfondire le dimensioni educative e socio-relazionali delle pratiche corporee, dato che queste ultime possono anche essere interpretate come rilevanti espressioni culturali. Sebbene pure quest'ultima risulti una posizione abbastanza condivisa, utilizzando i classici gli strumenti concettuali elaborati dall'Educazione fisica, dal punto di vista epistemologico risulta piuttosto arduo far emergere in modo chiaro e pertinente le forme e i contenuti degli specifici processi socio-comunicativi relativi all'attività fisica e sportiva. A nostro modesto avviso, è grazie al ricorso al corpus teorico della *Prasseologia motoria* elaborata da Pierre Parlebas (1999), che risulta ben più agevole individuare i valori sociali sottesi alle attività motorie, a partire dall'introduzione della definizione del principale oggetto scientifico da studiare: le *condotte motorie*, le quali vanno intese come espressioni globali delle soggettività in azione. La loro particolarità sta nel considerarle espressioni personali che assumono senso in relazione ad una situazione precisa e non certo in forme astratte (come, ad esempio, nel caso del concetto

decontestualizzato di “schema motorio di base”). Il concetto di condotte motorie sottolinea quindi come al fine di cogliere il senso delle azioni umane bisogna innanzitutto tenere presente la complessità dell’ambito, che si può restituire con il ricorso a diverse “cornici di riferimento”: innanzitutto, che le persone agiscono nei confronti degli altri e dell’ambiente (contesti sociali e fisici), in forme fondate su valori che, a loro volta, da una parte dipendono dalle norme suggerite dalle attività stesse, e dall’altra dalle pressioni date dal contesto socio-culturale.

Secondo questo approccio, le attività ludico motorie rappresenterebbero dunque opportunità per sperimentare le diverse caratteristiche sia dell’ambiente fisico, cioè dei luoghi in cui si svolgono le azioni, sia dell’entourage sociale, ovvero delle persone con cui si entra in relazione (o *Sociomotricità*). Le situazioni motorie vengono delimitate da “confini” che le costituiscono, nello stesso tempo arricchendole di una peculiare cornice ludica protettiva e quasi-sperimentale, cioè finalizzata a introdurre concretamente in gioco le soggettività in un contesto ben definito. Tale condizione appare utile al fine di confrontare azioni, percezioni e riflessioni soggettive in situazioni di cui conosciamo i tratti costitutivi. A tale scopo risulta fondamentale fare ricorso a elementi che, essendo presenti in ogni attività ludica, sono detti *Universali ludici* (spazi, tempi, oggetti, ruoli, relazioni, punteggi; Staccioni, 2002). Le analisi sulle loro variazioni generalmente restituiscono con buona evidenza, seppure “in filigrana”, l’andamento dei cambiamenti cui ogni cultura va ineluttabilmente incontro nel corso del tempo, un po’ come accade confrontando tra loro delle foto scattate sullo stesso soggetto nel corso del tempo e che mostrano differenze sia di contenuto, sia nel supporto (Bortolotti, 2016).

In breve, soprattutto grazie agli strumenti messi a disposizione dalla Prasseologia motoria, ritengo corretto affermare che la condivisione dei processi di pratica motoria permette letteralmente di incorporare valori significativi. All’interno di una cornice ludica, infatti, alle soggettività è consentito di dare sfoggio e/o cogliere aspetti legati alla propria e/o altrui attività, compresi i loro correlati di relazioni (e non solo reazioni), d’interpretazione delle informazioni ambientali e dei segnali

prodotti dagli altri giocatori o perfino la loro anticipazione, comunicazioni che permettono di accedere all'ambito *metamotorio*<sup>12</sup>, infine di comprendere il senso fornito dalle cornici normative più o meno esplicite che regolano l'attività. Percepire queste dimensioni per "immersione diretta" significa vivere condizioni basate su precisi utilizzi di luoghi, cose e persone, dando vita a processi che in tal modo tendono appunto a riprodurre i valori che attraversano una certa civiltà a livello concreto, di conseguenza a favorire l'assimilazione dei loro aspetti simbolici e normativi.

Il gioco motorio, dunque, per sua natura regolato da norme precise, suggerirebbe a bambine e bambini l'assunzione di determinati comportamenti e atteggiamenti mediante incorporazione di esperienze; in altri termini, le attività che sviluppano una certa relazione nei confronti di spazi, tempi, persone, oggetti, norme, indirizzerebbe verso comportamenti che nel tempo diventerebbero abitudini piuttosto consolidate. Così facendo, si produce il fenomeno definito *Habitus* da Bourdieu (1980), ovvero consuetudini che, sebbene ognuno viva soggettivamente "sulla propria pelle", risultano comunque il prodotto di un contesto socioculturale ben definito a livello storico e geografico, dunque abitudini socialmente consolidate e diffuse, come vedremo più da vicino nei prossimi paragrafi.

### **3. Le Tecniche del corpo: un rovesciamento della dicotomia mente/corpo**

Prima di andare su ulteriori approfondimenti, appare ora indispensabile rivisitare alcuni concetti basilari che ci ha lasciato in eredità il sociologo e antropologo francese Marcel Mauss, in particolare la nozione basilare di *Tecniche del corpo*. Con la consapevolezza che queste s'inscrivono nell'ampio e controverso dibattito filosofico sulle dicotomie il cui approfondimento speculativo porterebbe troppo lontano, mi limito ad abbozzare alcuni aspetti relativi al solo tema qui preso in

---

<sup>12</sup> La *metamotricità* nasce nel momento in cui da parte di un soggetto si ipotizzano le azioni altrui, quindi si tenta di anticiparne le intenzioni; questa dimensione non si situa tanto nel mondo concreto ma presuppone capacità di altro grado, letteralmente meta-fisiche perché prendono appunto in considerazione questioni che si pongono al di là dell'aspetto fisico, anche se poi le ricadute delle operazioni rientrano in un dominio tangibile (Parlebas, 1997, p. 85).

considerazione<sup>13</sup>. A questo proposito, per dipanare la *vexata quaestio* in modo semplice ma allo stesso tempo efficace, ritengo appunto congruente la posizione di Marcel Mauss, seppure espressa con termini ancora radicati in una cultura dicotomica. In sintesi, secondo lo studioso francese sarebbe certamente assurdo negare il fatto che ogni vivente debba espletare i propri bisogni fisiologici, quindi naturali, il che ci conferma come sia un essere di natura; tuttavia, egli aggiunge che il *modo* con cui si risponde alle diverse necessità viene tramandati e appresi socialmente, per cui dipende largamente dalla cultura di riferimento, ovvero dalle abitudini (o meglio dagli *Habitus*, come poi vedremo meglio) del gruppo d'appartenenza. Ciò spiegherebbe piuttosto chiaramente perché l'essere umano è ontologicamente concepibile in termini di "animale simbolico", cioè allo stesso tempo espressione di natura e cultura, e il senso della dimensione tecnica nell'esistenza umana.

Vale la pena approfondire questo passaggio fondamentale riprendendo la concatenazione degli episodi che forniscono allo stesso Mauss (1936) l'opportunità d'intuire e di conseguenza coniare la celebre locuzione *Tecniche del corpo*, assai rilevante in quanto risulta la base concettuale su cui si può innestare il fenomeno dell'*Habitus*. Durante la Prima Guerra mondiale, il non più giovanissimo Mauss<sup>14</sup> presta servizio come ufficiale in Francia, suo paese d'origine e purtroppo terribile e vasto teatro di battaglie campali. Nello specifico, viene incaricato di monitorare ed esplorare la situazione generale, per cui gli si presenta l'opportunità di osservare movimenti e azioni dei vari eserciti alleati impegnati nel conflitto di cui osserva in particolare gli stili di marcia, di assalto e altre attività relative alla cura del sé da parte di interi battaglioni. Ricordiamo come gli alleati arrivassero da diversi continenti, anche dall'Oceania (aspetto che risulta molto importante,

---

<sup>13</sup> La dicotomia che qui appare in primo piano è quella mente/corpo, la quale però s'inserisce nella più generale relazione Natura/Cultura che ovviamente la contiene. In ogni caso, la questione rilevante non sta tanto nelle "cose" in sé ma nello "sguardo" che le comprende. In sintesi: se il linguaggio è dicotomico non si può che ragionare in quei termini. Per uscire da certe logiche, quindi, occorrerebbe anche uscire da un determinato uso delle parole, o addirittura cambiare proprio la terminologia, altrimenti risulta impossibile concepire diversamente la "realtà".

<sup>14</sup> All'epoca dell'inizio della Grande Guerra (per la Francia il 2014) Marcel Mauss ha già più di 40 anni, essendo nato nel 1872.

come vedremo tra poco). A forza di guardare attentamente le truppe per lungo tempo, a un certo punto si rende conto di riuscire a individuare le diverse provenienze geografiche da molto distante, ben prima di scorgerne con chiarezza le divise. Sia analizzando i propri processi percettivi, sia confrontandoli con quelli dei colleghi, comprende qual è il motivo che l'ha portato ad acquisire la competenza di riconoscere a distanza la nazionalità delle truppe: si rende "semplicemente" conto del fatto che ogni esercito si muove, marcia, opera in forme e con modalità gestuali del tutto peculiari. Siamo giunti al cuore della questione, che possiamo approfondire esaminando più da vicino un movimento universalmente considerato del tutto naturale: il camminare. Ebbene, Mauss osserva che ogni esercito cammina (più propriamente marcia) con un proprio stile peculiare, per cui conclude che anche la deambulazione è un'espressione profondamente innestata nella propria cultura di riferimento, dunque una sua espressione manifesta. È tale consapevolezza a consentirgli di formulare un concetto che non mette assolutamente in discussione l'esistenza della parte naturale del bisogno fisiologico, ma che nello stesso tempo gli consente di concepirlo come una sorta di "metà della medaglia" che si può, anzi deve, completare mediante associazione con l'altra faccia, quella culturale. In sintesi: è il modo (la tecnica, appunto) d'espletare le funzioni biologiche a risultare culturalmente determinate, non certo la necessità in sé. Tale processo, seppur concepito ed espresso in forma ancora decisamente dicotomica, possiede comunque il merito di aprire a ulteriori e fertili sviluppi concettuali.

Il grande contributo fornito da Mauss rispetto ai nostri interessi, la nozione di *Tecniche del corpo*, non chiarisce solo come queste corrispondano a bisogni nello stesso tempo naturali e culturali, ma anche quanto la loro riproducibilità sociale le rende largamente avviluppate alla propria civiltà di riferimento, allo stesso tempo favorendone la loro continuità nel tempo. Tuttavia, vale la pena soffermarsi ancora un po' sulle riflessioni di Mauss, il quale non si limita ad analizzare le forme del marciare, ma nota pure altri fenomeni interessanti; in particolare, egli viene incuriosito dalla grande efficienza psicofisica dei soldati australiani. Questi ultimi, nonostante di numero esiguo, ottengono una notevole quantità di onorificenze per i loro successi in battaglia, risultando percentualmente di gran lunga il migliore contingente tra gli alleati. Sulla base delle sue osservazioni, Mauss ritiene

che i loro brillanti esiti non si possano giustificare solo con motivazioni psicologiche legate per esempio al coraggio, bensì anche (se non soprattutto) da una questione ben più rilevante. I soldati “Aussie” possono infatti contare su tecniche corporee particolarmente efficaci che consentono loro di riposarsi e dormire in condizioni di eccezionale difficoltà come quelle vissute in prima linea, nella fattispecie grazie ad una tecnica appresa dagli aborigeni. A loro volta, questi ultimi avevano elaborato tale abitudine per superare i lunghi spostamenti nelle zone impervie e fredde del loro entroterra, che consisteva nel rannicchiarsi schiena contro schiena in piccolo gruppo tenendosi reciprocamente al caldo e con la nuca rilassata, fattori che permettono il sonno. Essendo riposati e quindi più svegli (in tutti i sensi), gli australiani riuscivano quindi ad avere facilmente la meglio contro nemici stanchi, stressati, demotivati e scarsamente lucidi, in questo senso alla pari di altri contingenti alleati.

Tra le molteplici riflessioni che sorgono dalle puntuali osservazioni dell’antropologo, emerge il ruolo giocato dalle tecniche corporee collaborative per il mantenimento di un buono stato di salute psicofisica, perfino l’efficienza indispensabile per portare avanti i propri compiti. Ma c’è di più: oltre ad evidenziare come i processi cooperativi e di mutuo aiuto siano in grado di facilitare il raggiungimento di risultati ardui e complessi, notiamo pure che la relazione “mente/corpo” appare rovesciata rispetto alle concezioni classiche, secondo cui il corpo-ancella serve ad alimentare e sorreggere le capacità intellettive, considerando queste ultime come “bene supremo”<sup>15</sup>. Le tecniche descritte da Mauss, invece, sulle quali spicca il riposo collettivo degli australiani, mettono in scena processi capaci di sovvertire lo schema gerarchico tipico dell’Occidente, mostrando che abitudini corporee tramandate socialmente, quindi culturali, risultano determinanti per la sopravvivenza, quindi (ancora in termini dicotomici) come sia il corpo (perlopiù sociale...) a sorreggere la mente, e non viceversa. Va detto infatti che mentre Mauss rovescia la dicotomia mente/corpo ma non ne esce, oggi al contrario possiamo evidenziare le connessioni tra i diversi

---

<sup>15</sup> Il linguaggio esprime una precisa gerarchia tra le parti corporee, suddividendolo ad esempio in zone di importanza “capitale” (in latino la testa si chiama: *caput*) e in altre cosiddette “meno nobili” (piedi, fondo schiena, ecc.). Sul tema del corpo e come rappresentazione culturale suggerisco il saggio di Ceccarini sul “bodyscape” (2014).

punti in relazione tra loro quali gli aspetti fisici, bio-fisiologici, personali, sociali, culturali e così via, che appaiono caratterizzati da dimensioni di complessità e reciprocità non ordinabili gerarchicamente, ma molto più interconnessi e fluidi di quanto siamo soliti considerare, seguendo sia logiche sistemiche (Morin, 2000; Dugas, 2011), sia ecosofiche (Donato, 2023).

#### 4. L’*Habitus*: nascita e senso di un concetto bivalente.

Proseguiamo il discorso sottolineando un aspetto che interessa la percezione soggettiva delle proprie *Tecniche del corpo*. Di fatto, queste si formano tramite un insieme di esperienze molto diffuse e profonde che ogni soggetto vive fin dalla primissima infanzia ad un livello sociale generalmente piuttosto ristretto, per cui non può sorprendere che si tenda a smarrirne l’origine culturale, soprattutto si ritiene che le proprie esperienze locali siano in realtà universali, come ben espresso dal modo di dire “così fan tutti”<sup>16</sup>. Fondamentalmente, è proprio questo aspetto a rendere le tecniche corporee un *Habitus*: in sintesi, quest’ultimo è percepito dalle singole persone come una abitudine personale derivante da un processo sostanzialmente *naturale* (perfino universale), e non tanto come prodotto dell’inculturazione. All’opposto, l’*Habitus* intende invece definire un’abitudine socialmente determinata, non puramente soggettiva, e questo vale perfino se la persona non se ne rende conto. Ciò avviene appunto soprattutto a causa della genesi delle Tecniche corporee condivise, radicate nell’abitudine e nella diffusione spesso molto ampia e “di moda”, ma occorre sottolineare poi che la loro natura è talmente consuetudinaria e popolare che non è semplice esserne consapevoli, tanto è vero che le questioni attorno al corpo vengono espresse soprattutto in termini fisici oppure biologici, e così via. Si pensi ad esempio ai tentativi di ricorrere a studi genetici o a concetti quali l’istinto come tentativi di risalire ad un “naturalismo” per rendere ragione di fenomeni complessi, un evidente forma di riduzionismo inefficace. Al contrario, come abilmente mo-

---

<sup>16</sup> La citazione si riferisce all’opera buffa di Mozart “Così fan tutte”, rappresentata per la prima volta attorno alla fine del ’700.

strato da Mauss, la presenza di abitudini diverse sia a livello geografico che temporale svela molto facilmente la natura prettamente socio-culturale dei comportamenti umani.

Occorre comunque sottolineare l'enorme importanza degli *Habitus* soprattutto in termini di linee guida utili a gestire le situazioni collettive, quindi per la loro capacità di facilitare enormemente la convivenza. In sostanza, gli *Habitus* definiscono cosa si può fare o meno in un determinato contesto, rendendo chiare le aspettative e l'adeguatezza dei propri e altrui atteggiamenti, azioni e conversazioni. Ciò ha a che fare con il repertorio di comportamenti che vengono detti "buone maniere", o per ricorrere ad un termine assolutamente sorpassato al *Galateo*, il quale ci ricorda però come al giorno d'oggi non avrebbe più senso adottare modi di fare che si riferiscono ad un mondo sorpassato<sup>17</sup>. Chi inopinatamente lo facesse, verrebbe immediatamente considerato come una specie di *Don Chisciotte*, il celeberrimo personaggio letterario ideato da *Cervantes* all'alba del XVII secolo che rappresenta l'icona di chi pensa e di conseguenza agisce con criteri antiquati rispetto alla situazione nella quale è immerso, con l'aggravante di non rendersi conto della discrasia tra attualità del contesto in cui vive e i propri comportamenti, i quali risultano appunto espressioni di un *Habitus* inesorabilmente sorpassato. Del resto, è proprio la narrazione basata su questo scarto a rendere paradigmatiche le vicende e immortali l'opera e l'autore.

Per citare un aneddoto sportivo che presenta aspetti simili, appare donchisciottesco il celebre tennista Bjorn Borg quando, nel tentativo di rientrare dopo la sospensione tanto precoce quanto autonoma di una brillante carriera, si ripresenta in campo con la sua tanto fedele quanto ormai antidiluviana racchetta di legno. Del resto, quello era l'attrezzo che Borg aveva "incorporato", per cui utilizzarne un altro sarebbe equivalso a dover imparare un altro sport! Peccato che nel frattempo i tennisti avessero adottato attrezzi prodotti con materiali tecnologicamente ben più avanzati, quindi enormemente più performanti, con il

---

<sup>17</sup> Il riferimento è il *Galateo* scritto da Giovanni Della Casa, pubblicato postumo nel 1558. Per approfondimenti suggerisco la pagina: [https://it.wikiquote.org/wiki/Giovanni\\_Della\\_Casa#Galateo\\_ovvero\\_de'\\_costumi](https://it.wikiquote.org/wiki/Giovanni_Della_Casa#Galateo_ovvero_de'_costumi) (visitata il 15/11/2023).

risultato che finisce per fare la figura di chi si batte contro tennisti-mulini che lo “sventagliano” (a pallinate).<sup>18</sup>

## 5. Valore socioculturale delle attività sportive

Focalizziamo ora l’attenzione sugli aspetti che permettono di interpretare gli sport e le attività motorie in quanto *Tecniche del corpo*, dunque al fine di comprendere se, e nel caso come, possano produrre *Habitus* dai significati non banali a livello educativo. In linea con l’economia del presente lavoro, riteniamo pertinente fare riferimento ai principali modelli sociali dei cosiddetti Sport della modernità. Benché tale scelta comporti una polarizzazione eccessiva, dato che la realtà dei fatti presenta sempre situazioni non così nette ma a “scala di grigi”, appare tuttavia un espediente utile al fine d’evidenziare i passaggi chiave dei fenomeni esaminati, facilitandone la comprensione della loro dimensione sociale. Si potranno allora scorgere meglio i valori sottostanti le pratiche, quindi individuare meglio quelle che risultano più allineate con lo spirito della modernità. Ad ogni modo, desideriamo anche esplicitare con grande trasparenza che le riflessioni e gli approfondimenti qui presentati intendono svolgere una funzione meramente divulgativa e orientativa, non di certo prescrittiva, nella speranza che le chiavi di lettura qui presentate vengano utilizzate come mappa utile per orientarsi in un campo educativo vasto, complesso e delicato com’è quello delle attività ludico motorie e sportive.

Venendo ai principali modelli di attività motoria della modernità, questi si possono drasticamente suddividere in due modalità di Sport che perseguono rispettivamente la *performance* e il *benessere*, con i primi che propugnano modelli perfettamente rappresentati dai Giochi Olimpici moderni, i secondi incarnati invece in attività con minor tasso di competitività e atmosfere più aperte.

Lo sport moderno nasce attorno alla seconda metà del XIX secolo in parallelo con la rivoluzione industriale, di cui peraltro esprime perfettamente lo spirito espansionistico e imprenditoriale; non a caso, sport ed economia industriale si reggono reciprocamente e sono pienamente imbevuti dagli stessi principi costitutivi, quali: competizione,

---

<sup>18</sup> <https://www.supertennis.tv/News/Eventi-internazionali/200423-almanacco-23-aprile-ritorno-di-Borg-con-racchetta-di-legno> (pagina consultata il 26/04/23)

prestazione, rendimento, efficacia, tecnica, risultato, record, e così via. Nello stesso periodo nasce pure il tempo libero, il quale facilita lo sviluppo di una “naturale” espansione per le discipline sportive (Castaldo, 2019). Ad ogni modo, non è certo per caso che il Novecento è stato anche definito come il “secolo dello sport” (Porro, 2010).

Verso la seconda metà del XX secolo, alla fine di un’epoca travagliata a causa di processi politici ed economici caratterizzati da scontri ideologici, esperienze dittatoriali, guerre mondiali e così via, quando fortunatamente inizia un boom che consente di sviluppare nuove forme di convivenza, più democratiche ed egualitarie rispetto alle precedenti, appaiono di conseguenza attività consone al *new deal* sotto forma di proposte con appellativi molto diversi, sia perché le pratiche sono variegata, sia a motivo delle loro origini disparate. Si definiscono di volta in volta, infatti, attività Californiane, di Glisse<sup>19</sup>, Naturali (Melo, Van Rheenen & Gammon, 2020), Outdoor (Bortolotti, 2021) e così via.

Per concludere sommariamente questo breve abbozzo, le attività di benessere mostrano una minor tendenza verso la spettacolarizzazione, l’ipertecnicismo e la specializzazione (in particolare quella precoce così dannosa per i soggetti in fase di crescita), a favore di percorsi più sensibili ad approfondire e curare le relazioni con le persone e gli ambienti. In ogni caso, rispetto al modello precedente, questo quadro restituisce un cambiamento di contesto che almeno in occidente appare improntato alla ricerca di un maggiore benessere, alla qualità dell’esperienza e non alla quantità dello sforzo valutabile in termini di spazi percorsi, tempi impiegati e punteggi ottenuti, come nelle classiche discipline olimpiche. Per dirla alla Baumann (1999), il modello olimpico appare caratterizzato da solidità, quello del benessere tende invece alla liquidità.

---

<sup>19</sup> Dal francese *glisser* (scivolare; Loret, 1995). Il termine richiama la caratteristica principale di questo ambito, che agli inizi è rappresentato soprattutto dal surf: si tratta di attività che non richiedono di produrre energia per muoversi perché questa viene fornita da elementi “esterni” quali la discesa, le onde o il vento, per cui non occorre fare sforzi pesanti e ripetitivi come nelle corse in bici, a piedi o nella pesistica, bensì capacità tecniche di equilibrio, agilità nel reagire a condizioni imprevedibili e precarie, controllo di sé e del mezzo. Questo scarto risulta ovviamente molto rilevante anche in senso simbolico, dal momento che si tratta di modelli di “stare al mondo” totalmente diversi!

D'altronde, rispetto al recente passato ciò è coerente con la tendenza che in Occidente vede un numero sempre maggiore di persone animate da uno spirito piuttosto ludico e meno disciplinato, che aspira a raggiungere gratificanti quanto effimeri orizzonti di piacere, nello stesso tempo mirando ad una maggiore sostenibilità d'azione in ambienti remoti e non standardizzati. Altro aspetto rilevante appare la ricerca della percezione del *flow* (flusso; Csíkszentmihályi, 1990), sarebbe a dire un totale coinvolgimento personale in forme così profonde che nel caso in cui si raggiunga il picco, cioè quando l'azione è "perfetta", si possono addirittura smarrire i confini tra il sé l'ambiente stesso, entrando in uno stato di coscienza simile a quello onirico.

## **6. Esempi di gestione delle relazioni negli sport della modernità**

Al fine di comprendere le modalità con cui si gestiscono le relazioni tra atleti, risulta fondamentale descrivere ciò che accade nella pratica. A tale proposito, mediante l'assunzione di una prospettiva *emica*, vengono presentati alcuni meccanismi provenienti dall'interno di due attività sportive: il ciclismo e l'ultimate frisbee. La scelta è caduta su questi per diversi motivi: innanzitutto sono agli antipodi tra loro, per cui in qualche modo riassumono molti aspetti dello "scibile sportivo" che abbiamo analizzato nel paragrafo precedente. Il ciclismo è probabilmente tra le più iconiche specialità degli "anni ruggenti" dello sport stesso, tanto è vero che fino a tutti gli anni 50, prima di essere soppiantato dal calcio, costituiva lo sport nazionale-popolare per eccellenza anche in virtù del dualismo tra Coppi e Bartali, che rappresentavano peraltro due opposti modi non solo di interpretare le gare ma anche la vita<sup>20</sup>. L'altra attività, l'Ultimate frisbee, nasce invece nella seconda metà del secolo scorso negli USA ed è maggiormente improntato al benessere, ma la sua importanza educativa e quindi sociale risiede in

---

<sup>20</sup> Mentre Coppi era l'alfiere del progresso ed ebbe perfino una relazione extraconiugale all'epoca scandalosa con la dama Bianca, il cattolicissimo Bartali rappresentava invece i valori della tradizione ed è ricordato nel Giardino dei Giusti per gli aiuti forniti agli Ebrei durante la Seconda guerra mondiale. La loro relazione è stata definita dal noto giornalista sportivo Gianni Brera con l'ossimoro "i due carissimi nemici".

una particolarità pressoché unica nel novero degli sport, ovvero l'autoarbitraggio, aspetto che risulta il motivo per il quale (almeno nel nostro Paese) viene riconosciuta al pari dei giochi tradizionali<sup>21</sup>.

Partendo dal ciclismo, oltre a sottolineare l'importanza primaria del rispetto delle regole che normano le corse, si intendono prendere qui in considerazione alcuni interessanti dispositivi regolativi legati al fair play, ovvero a quel sistema di "norme non scritte" con cui vengono gestite le diverse situazioni di gara da parte degli atleti. Queste fanno parte di un vastissimo repertorio che si modifica continuamente in base al contesto, dato che le tattiche si modificano a seconda delle caratteristiche di ogni corsa, sia fisiche (di pianura, montagna, saliscendi), tipologiche (classica, a tappe, kermesse), di importanza (Tour o Giro, Campionato del mondo). Occorre invece tenere presente una condizione costante con cui deve fare i conti ciascun ciclista: la resistenza dell'aria, per giunta a volte rinforzata dal vento.

L'importanza fondamentale del contrasto verso l'attrito dell'aria si comprende dal fatto che le diverse tattiche di gara non costituiscono altro che modi finalizzati a gestire la "scia"<sup>22</sup>, pertanto le condotte efficaci consistono nello stare il più possibile coperti dietro a corridori i quali invece "prendono il vento in faccia", permettendo ai capitani di risparmiare energia in vista del traguardo finale. A chi succede invece di "rimanere al vento" capita spesso di essere tagliato fuori dalle azioni decisive, perché da soli diventa difficilissimo (se non si è un passista) recuperare un gruppo che collabora.

Un'altra situazione in cui il vento incide moltissimo è quando spira lateralmente rispetto alla strada, situazione che porta il plotone a collocarsi diversamente rispetto a quando si avanza in una fila classica

---

<sup>21</sup> Come spesso accade per questi fenomeni, in realtà la situazione non è così lineare. Ad esempio, l'Ultimate in Italia fa parte della Federazione dei Giochi Tradizionali, in coerenza con il fatto che l'autoarbitraggio rappresenta proprio una tipica caratteristica di quel tipo di pratiche. Negli Stati Uniti d'America, invece, patria di questo sport, esiste una lega professionistica che ovviamente prevede l'autoarbitraggio ma non in forma assoluta, bensì accompagnata da figure di tutor. Secondo i "puristi", questa convivenza sarebbe contraria all'autentico "Spirito del Gioco", ovvero all'elemento che dovrebbe caratterizzarlo profondamente.

<sup>22</sup> La fisica ci fornisce la conferma che sia conveniente "sfruttare la scia" perché questa provoca turbolenze che risucchiano chi la segue, fornendo così la nota sensazione di "essere tirati".

(uno dietro l'altro). Si formano invece i “ventagli”, file che procedono con la “testa” (il primo corridore) dalla parte del lato in cui spira l'aria e gli altri componenti di fianco per ripararsi, procedendo sostanzialmente affiancati a scalare (cioè a “mezza ruota”), quindi non in perpendicolare rispetto alla direzione della strada come al solito, ma in file diagonali la cui lunghezza dipende dalla larghezza della strada, e ciò può provocare continui tentativi di fuga e accese bagarre (una fase concitata precedente l'arrivo).

Il colorito gergo ciclistico fornisce insomma un'interessante testimonianza di una cultura specifica, capace di rivelare la complessità dell'ambito dove per eccellere non basta essere fisicamente dotati, ma in cui occorre fare ricorso anche alle capacità di leggere l'ambiente fisico e sociale, elaborare strategie e saperle adattare tatticamente, ricorrendo all'intuito per decidere come e quando agire, attendere, “seguire il treno buono” e così via. Inoltre, le espressioni idiomatiche viste in precedenza possono (e devono) anche essere interpretate come norme sociali la cui funzione è indirizzare le scelte dei singoli corridori che in base alle loro capacità ed esperienza assumono ruoli diversi, ma coordinati tra loro in coerenza alla situazione. Siamo nuovamente di fronte ad *Habitus*, ovvero pratiche sociali che coordinano aspettative, modalità d'azione e valori condivisi. Da questo punto di vista, “dover prendere il vento” significa ad esempio che a guidare la corsa spetta alla squadra del leader, ciò significa che saranno soprattutto i compagni del capitano (i famosi “gregari”) a sobbarcarsi il grosso del lavoro durante la competizione, cioè “tirare il gruppo”, ben sapendo che se stare davanti è conveniente perché si controlla quasi perfettamente tutto e tutti, è anche vero che comporta una spesa energetica più alta rispetto a chi resta coperto nella “pancia del plotone”. Eppure, non rispettare le norme attese significherebbe un grave sgarro che poi la squadra prima o poi finirebbe per pagare caro, per esempio sotto forma di attacco complessivo da parte di un'alleanza composta dalle altre squadre.

Altro significativo esempio di consolidata norma regolativa riguarda il caso di due corridori cui è riuscita la fuga in una corsa a tappe e che si accingono ad arrivare assieme al traguardo, a questo punto di solito scatta il patto “a te la maglia, a me la tappa”, il cui significato è piuttosto chiaro. L'accordo si risolve in questi termini: chi ha interessi nella classifica generale è tenuto a concedere la vittoria della tappa

all'avversario; si tratta di una vera e propria condivisione o "patto di non belligeranza" vantaggioso per ognuno, perfetto esempio di situazione detta "win-win" in cui entrambi guadagnano qualcosa.

Ma il fair play non funziona sempre: Eddy Merckx, forse il più forte ciclista di tutti i tempi ma piuttosto "indisciplinato" da questo punto di vista non ha mai seguito le formule, tanto è vero che venne soprannominato "il Cannibale" (ma anche Orco, Coccodrillo, Attila) da parte dei suoi stessi compagni di squadra, i quali per primi sapevano che non avrebbe lasciato loro "nemmeno le briciole".<sup>23</sup>

In ogni caso si può ribadire che lo sport (in questo caso cosiddetto individuale, ma che in realtà prevede sia alleanze con i compagni, sia competizione nei riguardi degli avversari) si configura come un insieme di pratiche complesse, le quali richiedono di assumere determinati comportamenti e prendere decisioni mai del tutto scontate. Tenendo particolarmente presenti i rapporti con gli altri, ambito che la Prasseologia definisce sociomotricità, emerge la presenza di norme non scritte che danno ordine ai duelli sportivi mediante regole d'ingaggio che forniscono schemi d'azione utili a prevenire il caos. Ovviamente può sempre comparire la sorpresa, l'eccezione che conferma la regola, come nel caso di chi, andando "oltre le righe", finisce però per essere tacciato come "mangiatore di uomini" – non certo indice di aver costruito un'immagine confortante di sé.

Vediamo ora l'*Ultimate frisbee*, gioco di squadra che nasce alla fine degli anni '60 del secolo scorso negli Stati Uniti d'America, la cui particolarità consiste nel rappresentare i valori Hippy, movimento contro-culturale contestatario rispetto all'autorità costituita e impegnato a creare modelli alternativi di gestione delle relazioni sociali e del potere; quindi, utilizzando le categorie dello sport moderno viste in precedenza, un'attività decisamente improntata al benessere piuttosto che alla competizione che persegue la vittoria "a tutti i costi". Tale clima culturale spiega molto bene le scelte di fondo del gioco e il suo spirito, compendiate nei seguenti lineamenti essenziali: rispetto generale, conoscenza delle regole, centralità della comunicazione. L'*Ultimate* è caratterizzato da elementi che ancora oggi lo pongono all'avanguardia del movimento sportivo, come suggerisce il nome stesso: basterebbe

---

<sup>23</sup> <https://style.corriere.it/attualita/sport/eddy-merckx-oggi-vittorie-cannibale/> (pagina visitata il 15/11/2023)

pensare all'esistenza della categoria "mixed", la quale permette a ragazze e ragazzi di giocare assieme. Tuttavia, il cardine della questione su cui ci soffermiamo è l'assenza dell'arbitro, ma non certo dell'arbitraggio.

Contrariamente a quanto ci si potrebbe immaginare, infatti, l'assenza di una figura detta "imparziale" non significa affatto non prendere in seria considerazione la questione regolamentare, ma all'opposto che ognuno è deputato a valutare le azioni. Pertanto, proprio al fine di ottenere un arbitraggio corretto, non si delegano le eventuali controversie che nascono nel gioco, ma si cerca di risolverle da parte dei veri protagonisti dell'attività: i giocatori stessi che in un certo senso fungono da arbitri di se stessi e, solo nel caso in cui vengano chiamati in causa dai compagni, anche a supporto delle dispute altrui. Tutto ciò non appare né semplice né scontato: per riuscire a giocare secondo un corretto SOTG (Spirito del Gioco<sup>24</sup>) occorre un training piuttosto lungo e composito, nonché il coinvolgimento dell'intera personalità; questi compiti richiedono infatti buona forma ed efficienza fisica, conoscenza del regolamento, capacità di lettura tattica della situazione per comprendere cosa sia utile fare e quindi quali azioni appaiono adeguate e quali scorrette, stabilità psicologica per valutare e gestire le emozioni, competenze comunicative verbali e non verbali. In sostanza, dal momento in cui ai giocatori stessi è demandato di chiamare e dirimere l'eventuale fallo o infrazione, occorre quindi essere lucidi, consapevoli, informati, responsabili, abili e così via. Ciò risulta essenziale al fine di discutere le questioni dubbie, soprattutto nei casi in cui i giocatori si scontrano fisicamente tra loro, situazione potenzialmente sempre discutibile perché le norme prescrivono l'assoluta proibizione del contatto. Il che non è affatto semplice perché è normale che in certe fasi ci si urti, però a quel punto l'applicazione letterale delle norme di fatto impedirebbe lo stesso flusso di gioco. Dunque, ecco che le "chiamate" hanno senso se, e solo se, il contatto porta ad una modifica sostanziale dell'azione, mentre il contatto ininfluenza va accettato e dunque trascurato.

Come detto, sono i giocatori implicati nell'azione dubbia a dover segnalare l'eventuale fallo o infrazione. Prima di solito si urla "fallo"

---

<sup>24</sup>Acronimo di Spirit Of The Game. Si veda: <https://usultimate.org/spirit-of-the-game/> (pagina visitata il 18/11/2023).

e poi, quando tutti si sono fermati, il giocatore spiega il perché a chi ha commesso l'azione contestata. In quel momento tutti i giocatori si fermano e restano nel punto in cui si trovavano al momento della chiamata, aspettando l'esito della discussione tra i contendenti. Questa apre a due possibili scenari: se la scelta è condivisa si riprende il gioco dalla situazione in cui ci si trova; se invece non c'è condivisione, allora l'intera azione viene annullata e si riprende dalla precedente – che occorre però ricostruire, il che obbliga ciascun giocatore di entrambe le squadre a ricordare (e rientrare ne) i posti antecedenti.

Per entrare appieno in questo spirito di gioco esistono una serie di dispositivi molto utili, anche perché occorre un autocontrollo che non si può certo dare per scontato, ma anzi richiede un processo lungo e convinto che è bene facilitare con momenti sia formali che informali. Per quanto riguarda questi ultimi, è ad esempio contrario al SOTG disincentivare il gioco avversario, mostrare aggressività nell'azione o esultanza grintosa quando si segna, mentre va incentivato non solo il rispetto, ma anche l'appoggio positivo a chiunque (anche gli avversari) in caso di bel gioco e azioni spettacolari, perfino a incoraggiare chi fatica o sbaglia a prescindere dall'appartenenza di squadra. È davvero importante il *cerchio finale*, un rituale che si svolge al termine delle partite dove i giocatori si abbracciano alternati per appartenenza e i portavoce di ogni squadra (di solito i capitani dello spirito, coloro che fungono da modello di questa dimensione nei confronti dei propri compagni che li hanno democraticamente eletti in quel ruolo) a turno ringraziano gli avversari ed espongono i loro punti forti e deboli, commentano le strategie di gara e forniscono consigli, per poi salutarsi dandosi un "cinque" e un ringraziamento finali. Tornando invece ai dispositivi formali, non si può omettere la citazione del premio SOTG per la squadra più corretta, assegnato sulla base di punteggi dati seguendo precise voci dagli avversari, premio che rappresenta un onore di pari valore, se non superiore (dal punto di vista romantico dello sport di benessere) rispetto alla vittoria della classifica sportiva.

Per quanto riguarda il discorso dell'*Habitus*, sicuramente l'Ultimate rappresenta un dispositivo ludico-motorio agli antipodi con altri sport simili in cui, per motivi economici e sociali, il fair-play è richiamato a scopo di legittimazione politica più che vissuto concretamente - anzi spesso costituisce un intralcio alla "cosa che conta davvero: vincere".

Tuttavia, ai fini delle nostre analisi sugli *Habitus*, risulta molto interessante sottolineare come anche questo sport non sia del tutto esente da questioni problematiche. Possono infatti capitare situazioni in cui i giocatori tendano a ricercare il contatto fisico per disturbare l'avversario: si tratta di condotte che emergono perché questi provengono da discipline dove l'aggressività e la vittoria ad ogni costo sono premiate e quindi letteralmente "incorporate", però nel nuovo contesto risultano del tutto "fuori luogo". Oppure (ancora peggio) può accadere che questi giocatori siano talmente ossessionati da fare pure chiamate "tattiche" al fine di bloccare le azioni avversarie, approfittando della opportunità offerta dal regolamento ma in modo contrario allo SOTG. Può allora accadere di "essere ripagati della stessa moneta", nel senso che a quel punto gli avversari si adeguano e iniziano a bloccare le azioni pericolose con chiamate dello stesso valore, con il risultato che lo spirito del gioco viene totalmente compromesso. Il gergo dell'Ultimate definisce "marce" queste chiamate, il che ha senso perché rovinano il gioco. D'altronde, i valori maggiormente diffusi in società non possono che irrompere proprio tramite gli *abitus*, rendendo manifeste le tendenze socioculturali più "vincenti".

Nel momento in cui queste non sono accettabili, allora interviene la disapprovazione sociale a fini rieducativi. Nel contesto dell'Ultimate, oltre alla disapprovazione sociale che informalmente può essere espressa nel cerchio finale, emerge comunque una forte proattività anche a livello formale, tramite strumenti istituzionalmente regolati quali l'ambitissimo premio ufficiale allo SOTG nel corso di partite o tornei, ma anche circa la conoscenza del regolamento: senza la certificazione di superamento del test specifico riconosciuto dalla federazione internazionale, infatti, non si può prendere parte a competizioni ufficiali.

## 7. Conclusioni

Per concludere, nel presente contributo sono stati presentati alcuni processi con cui gli sportivi, nello specifico di Ciclismo e Ultimate, gestiscono determinate situazioni sociomotorie durante le loro azioni di gara. Si è quindi notato come le forme d'azione condivise costituiscono degli *Habitus*, cioè abitudini socialmente accettate che fungono da dispositivi funzionali ad accompagnare le soggettività lungo le proprie fasi di crescita, ma anche a mettersi in relazione con gli altri e il

mondo fisico. Detto in altri termini, gli sport possono essere anche interpretati alla stregua di rituali iniziatici i quali, ovviamente attraverso prove fisiche, mettono in gioco le soggettività in specifici contesti concreti, ognuno dei quali presenta relazioni concrete con gli spazi, i tempi, gli oggetti, le persone, ma nello stesso tempo rappresenta pure determinati simboli astratti e valori culturali. Tutto ciò non solo è coerente, ma viene pure rinforzato dalla considerazione che sottolinea la rilevanza delle esperienze ludico motorie e sportive, tema richiamato dalla citazione iniziale di Ortega y Gasset. Inoltre, tenendo comunque presenti le chiavi di lettura che suddividono sommariamente i modelli sportivi moderni in olimpico-competitivo da una parte e di benessere dall'altra, potremmo ulteriormente sviluppare la questione facendo riferimento a due categorie tratte dalla narrativa che ci racconta il presente: il primo modello sembra ancorato alla "solidità", il secondo appare invece "liquido".

In ogni caso, come asserito dai componenti dell'area di ricerca che si riconosce nei Cultural Physical Studies, approccio di chiara marca anglosassone caratterizzato da un taglio fortemente interdisciplinare, al fine di comprendere una pratica occorre fare riferimento a tutti i fattori che ruotano attorno ai soggetti coinvolti, in particolare i contesti, i processi, le istituzioni di riferimento e così via. Risulta allora indispensabile comprendere le complesse relazioni politiche, economiche, sociali e tecnologiche in cui si svolgono gli eventi, al fine di studiare la natura relazionale della cultura fisica. Modi, tempi, spazi e oggetti con cui ci si pone in relazione, e come tutti questi aspetti sono rappresentati e ri-significati, sia che si tratti di esercizio fisico ed espressivo, attività ludica, sportiva o di altro tipo, diventano punto essenziali nella gestione complessiva dei progetti di educazione motoria, relazioni di potere comprese (Silk & Andrews, 2011).

### **Bibliografia**

- Arnold, P.J. (1968). *Education, Movement and the Curriculum*. Londra: Falmer.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna, Il Mulino.

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, Minuit. Tr. it.: *Il senso pratico*, Armando, Roma, 2003.
- Bortolotti, A. (2016). La Prasseologia motoria: per un rinnovamento epistemologico dell'attività motoria e sportiva, *Formazione & Insegnamento*, XIV, 3, pp. 75-83.
- Bortolotti, A. (2021), Perspectives on outdoor sports: uncertainty between nature and culture, *Journal of Physical Education and Sport*, 21, pp 638 – 642.
- Castaldo, F.B. (2019). Sportività liquida. Verso una nuova Cultura Sportiva partendo dalla Scuola primaria, *Formazione & Insegnamento*, XVII, 3s, pp. 43-59.
- Ceccarini, G. (2014), Dal landscape al bodyscape, *Limen*, 10, pp. 26-44.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, Harper and Row.
- Donato, A. (2023). *Il corpo tra natura e cultura. La sfida ecosofica della pedagogia*. Milano, FrancoAngeli.
- Dugas, E. (2011). *L'homme systemique. Pour comprendre les pratiquants des jeux sportifs*. Nantes, PUN.
- Groos, K. (1898). *The play of animals. A study of animal life and instinct*. London, Chapman and Hall. Ed. orig.: Jena, 1896.
- Groos, K. (1901). *The play of man*. London, Heinemann. Ed. orig.: Jena, 1899.
- Loret, A. (1995). *Génération glisse: dans l'eau, l'air, la neige : la révolution du sport des "années fun"*. Lyon, Autrement.
- Mauss, M. (1936). Les techniques du corps, *Journal de Psychologie*, XXXII, 3-4, tr. it: *Le tecniche del corpo*, Pisa, ETS, 2017.
- Melo, R., Van Rheenen, D., & Gammon, S. J. (2020). Part I: Nature Sports: a Unifying Concept, *Annals of Leisure Research*, 23(1), 1–18.

- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano, Raffaello Cortina.
- Parlebas, P. (1997). *Giocchi e Sport*. Torino, Il Capitello.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Paris, INSEP.
- Porro, N. (2010). *La salute, lo sport, l'ipermodernità*, in: Bontempi & Maturo (a cura di) *Salute e Salvezza. I confini mobili tra sfere della vita*, Milano, F. Angeli.
- Silk, M., & Andrews, D., (2011). Toward Physical Cultural Studies, *Sociology of Sport Journal*, 28, 1-3.
- Staccioli, G. (2002). *Il gioco e il giocare Elementi di didattica ludica*. Roma, Carocci.

**SOBRE EL TRATAMIENTO DE LO CORPORAL EN  
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. DISOÑANDO PARA LAS  
EDUCACIONES DEL CUERPO (OTROS MUNDOS SE  
ABREN CAMINO)<sup>25</sup>**

William Moreno Gómez<sup>26</sup>

Universidad de Antioquia - Colombia

*Nadie corta un retazo de un vestido nuevo para remendar un vestido viejo. Si lo hace, no solamente arruinará el vestido nuevo, sino que el remiendo no quedará bien en el vestido viejo. Ni tampoco se echa vino nuevo en odres viejos, porque el vino nuevo hará que se revienten los odres; entonces el vino se derramará, y los odres se echarán a perder. El vino nuevo debe echarse en odres nuevos. Así, tanto el vino como los odres se conservan.*

Mateo

### **1. Palabras iniciales**

Es posible una curricularización de los cuerpos en el territorio denominado latinoamericano y caribeño desde la consideración necesaria de las urgencias y emergencias sociales, las educaciones corporales y su relación con la verdad encarnada y la falsedad descarnada. Es necesario considerar de cara a las educaciones posibles

---

<sup>25</sup> Texto asociado al macroproyecto de investigación “Un currículo participado con pertinencia social, histórica y cultural para la formación de los profesionales del campo en el Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia”. Código CODI-CICIDEP: 2021-45011

<sup>26</sup> Licenciado en Educación Física y Deporte (Universidad de Antioquia –Col.), Magíster en Educación Curricularización (Universidad de Medellín y Universidad Javeriana –Col.), Doctor en Educación y Pedagogía de la Universidad de Valencia (Esp.). Profesor pregrado y posgrados Universidad de Antioquia. Líder Grupo de investigación PES (Prácticas Corporales, Sociedad, Educación –Currículo-) reconocido por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. William.moreno@udea.edu.co

del cuerpo, las múltiples estrategias y dispositivos que le subyugan, violentan y desaparecen, le acarician, exoneran y emancipan, que le conforman.

Este texto presenta, al cierre, una opción de curricularización de la educación corporal para la educación rural, precedida por la presentación del contexto, la tensión y la cuestión. La opción que se presenta de curricularización, disuena una textualización curricular, cultural radical (pluriversal) situada de educación corporal.

## **2. El contexto**

El desastre es de grandes proporciones: entramos a la tercera década del siglo XXI y se confirma la información presentada por la CEPAL y OXFAM en 2016, así como por el PNUD en 2019 durante el Foro Económico Mundial. Se habla de una triple crisis combinada y asimétrica: sanitaria, económica y social (Galindo y otros, 2020), donde la pandemia puso una parte notable. Amnistía Internacional y CESR la califican como la región más afectada en el mundo. La crisis económica y el complicado panorama político, agrava aún más esta situación, en resumen: habitamos el continente más desigual del planeta.

El Informe sobre desigualdad mundial de 2022 señala que América Latina está precedida por el África subsahariana, el norte de África y el Medio Oriente. La esperanza de vida, el acceso a la educación, trabajo y al tiempo libre dependen dramáticamente de la etnia, el color de piel, el sexo y el género. El cuerpo aquí está racializado, marcado y predestinado. No es algo del pasado; aquí, el cuerpo de los más está condena al desprecio, al maltrato, al ostracismo y a una miserable condición social de vida.

En ese contexto, según el Observatorio Regional de Conflictividad del PNUD y la Fundación UNIR (2014), los conflictos en los países de la región comparten una plataforma común con regularidades que muestran situaciones críticas, no solo en lo económico (competitividad, dicen), sino también debidas a la excesiva concentración del poder, la debilidad y falta de legitimidad de las instituciones estatales, la desbordada criminalidad, el creciente nivel de pobreza y la inequidad en la participación ciudadana; súmesele las condiciones dramáticas de la inmigración regional hacia dentro y hacia

afuera. El informe de Tendencias Migratorias en las Américas (OIM/ONU 2023), da cuenta de los grandes movimientos migratorios del continente mostraron un incremento considerable durante el 2022 en comparación con años anteriores. Crítico el caso de la frontera terrestre entre Panamá y Colombia que muestra un aumento interanual del 86% con un total de 248.284 entradas irregulares. El potencial de inmigración en la región es muy diciente. Acá, unos 42,7 millones de personas viven fuera de sus países de nacimiento.

El Informe de Derechos Humanos de 2022 de Amnistía Internacional muestra un panorama del drama del maltrato corporal en la región y de sus condiciones políticas y judiciales de existencia.

Varios gobiernos declararon estados de excepción que dieron lugar a una serie de violaciones graves de derechos humanos, como detenciones arbitrarias, juicios injustos y homicidios ilegítimos. En otros casos, la represión se ejecutó usando fuerza excesiva contra quienes ejercían su derecho a protestar, sometiendo a vigilancia ilegítima y seguimiento a activistas, y atacando a periodistas

Emblemático el caso chileno: el 11 de septiembre de 2023, en la conmemoración del 50 aniversario del golpe de Estado de los militares, autoridades, personalidades y líderes mundiales, pero de manera radical, el movimiento social y popular, han recordado a las víctimas y los efectos del brutal hecho contra la integridad y dignidad corporal, la democracia y las decisiones del pueblo chileno.

En la región, niñas, niños y jóvenes, tanto en áreas rurales como urbanas, en sus espacios de trabajo, educación, recreación, así como líderes sociales, artistas y activistas, mujeres, comunidades ancestrales y personas de ascendencia africana, son los más afectados. Se percibe un aumento de las violencias, los maltratos, las vejaciones y los atentados contra el cuerpo. Paradójicamente, la academia y la investigación, las inversiones y la atención, se centran en otros asuntos que interesan más a *los menos*, mientras que los Estados permanecen impasibles y cómplices de esta situación, como constatan muchas organizaciones de control de la sociedad civil y la sociedad política (más activa y crítica). Se podría decir que hay una falta de conexión con la realidad en la educación; una educación descarnada y desconectada de la realidad. Hay una retórica que reconoce que el mundo influye en la formación del ser humano y viceversa. La pregunta que nos planteamos es:

¿cómo se lleva a cabo esta interacción? y ¿qué podemos hacer con los resultados obtenidos en de este dialogo inconcluso y frustrado situado?

La predica retórica sostiene que la condición humana es una totalidad dada por las interacciones corporales, que, sin el cuerpo, tanto el individuo como lo social, no pueden existir. Incluso desde perspectivas críticas y decoloniales se reconoce el lugar prominente y central que debe cobrar la vida en los proyecciones sociales, políticas y culturales de los pueblos, sin embargo, existe una realidad que grita el abandono y la violencia que en la región se ejerce sobre el cuerpo. Alguien afirmaba de manera metafórica y dramática que en la región caminamos sobre el fuego con nuestros cuerpos. Las contingencias pandémicas y las consecuencias del conflicto social exacerbado desestabilizan y desvertebran la región que se encuentra entre el Río Bravo y la Patagonia.

En el caso de Colombia, desde el lugar de la academia y su sensibilidad frente al hecho, se puede afirmar que, a pesar de la emergencia interesante de la agenda corporal en el siglo XXI, el panorama de los estudios sobre el cuerpo, presentado por Zandra Pedraza en 2007, en términos generales, sigue siendo, con algunas excepciones, el mismo.

Entre estas excepciones se encuentran los trabajos de Cabra y Escobar (2014), quienes contaron con la asesoría de la misma Zandra Pedraza, una investigadora interesada en antropología, pedagogía, cuerpo y biopolítica. También destaca el interesante estudio e inventario corporal realizado por la investigadora Claudia Mallarino desde la Universidad Pedagógica Nacional en 2022. Estas investigaciones y monitoreos en contexto, anuncian un prometedor cambio de enfoque en la agenda de investigación sobre el cuerpo y las corporalidades, aspectos clave para encarnar la educación de cuerpo y realidad. Sin embargo, en estas búsquedas también se evidencia la ausencia, y la falta de conocimiento por parte del gobierno para apoyar estos ejercicios de reconocimiento sobre las condiciones y proyecciones político institucionales sobre las que se constituyen lo corporal y las corporalidades. La crítica debe contemplar el desnudamiento radical de la condición colonial, pero a nuestro juicio, también las posibilidades de redirección de la institucionalidad y la

política pública que soporta los procesos de acogimiento, intervención y *protección corporal*.

Esta perspectiva también va dibujando alternativas y salidas que pueden ayudar a dismantelar o transformar las estructuras y los efectos en el cotidiano político de lo corporal del poder colonial y sus manifestaciones contemporáneas que se entraman en con las que se impone, sobre los cuerpos el capitalismo vivido en la región. En efecto, en América Latina se desarrollan iniciativas de tratamiento de lo corporal en diversas instancias formales y no formales, oficiales y no oficiales, prácticas, metodologías y propuestas que anuncian que lo que ha de ser otro con el cuerpo, ya viene siendo. Opciones alternativas que se generan en relación con la crítica, las resistencias y las luchas de los pueblos. Posibilidad que no implica bajar la guardia, se debe profundizar una vigilancia político epistemológica para que en estas opciones prácticas -frente a las problemáticas de lo corporal-, los elementos modernizantes coloniales del patrón de poder no promuevan la producción de la reproducción de la colonialidad corporal. Hay limitantes políticas y epistemológicas (en el orden del saber poder), que hay que superar para caminar en esta ruta (reto) emancipadora:

Cabra y Escobar (2014) afirmaban, en relación con la marginalidad en la región:

Frente a las áreas de investigación ya establecidas en los países latinoamericanos los estudios del cuerpo aparecen como asuntos menores o temas blandos de la agenda teórica e investigativa. La academia latinoamericana no cuenta entre sus autores más reconocidos e influyentes con algunos que legitimen los estudios del cuerpo en toda la extensión que ellos involucran. Salvo las referencias puntuales (2)

Encuentran que los aportes teóricos y los desafíos que plantean los estudios del cuerpo a las ciencias y las políticas sociales no figuran en las agendas de la región. Hipotetizamos que, sin esto, se vuelve complejo pensar en un tratamiento pedagógico del cuerpo desde procesos de curricularización formal y no formal con pertinencia social y académica situada, que planteen horizontes no epistémicidicos y reduccionistas de lo humano en la región.

Es importante destacar que, en medio de este panorama oscuro, los investigadores y las investigadoras del campo del cuerpo en la región no se han quedado de brazos cruzados. A pesar de la falta de interés oficial y el aislamiento de las comunidades investigativas locales, se han formado las primeras redes transnacionales gracias a los esfuerzos de los y las investigadoras. Las redes colaborativas han adquirido voz, y se pueden destacar casos significativos en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Uruguay y México. La descolonización del saber y del ser son condiciones indispensables (de poder), para moverse del plano de las subjetividades centrada en lo introyectivo hacia las dimensiones ético políticas de la intersubjetividad claves para la proyección de políticas de decolonización de lo corporal de alcance social (véase Castro-Gómez, 2017).

Desde últimas décadas del siglo pasado y en lo que va del presente siglo, se han sentido desde el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), UNLP-CONICET, desde el Grupo de Estudios Corporales (GEC) y el Colectivo de Estudios sobre Políticas, Educación y Cuerpo (CEPEC), esfuerzos significativos por consolidar un abordaje de lo corporal en contexto local y regional desde Argentina, En Brasil, la Red de Investigación de y desde los Cuerpos (corporalidades y movimiento), el Grupo de Investigación Cuerpo y Cultura en Salvador de Bahía, el Grupo de Investigación Cuerpo y Política en Río de Janeiro, Arte, Cuerpo y Conocimiento en la Universidad Federal de Pará, la Línea de Pesquisa Lenguaje, Cuerpo y Estética en Educación (LICORES) en la UFPR, de Pesquisa Cuerpo y Educación en UNICAMP, el Núcleo de Estudios y Pesquisas en Educación y Sociedad Contemporánea (UFSC), el LESEF en la Universidad Federal de Espírito Santo, el grupo de Estudios en Cuerpo, Educación y Sociedad (GECES), el Grupo de Investigación PULA y el Grupo de Pesquisas en Educación Física Escolar de la Universidad de São Paulo, Brasil. En Uruguay, se encuentra el Grupo de Investigación en Cuerpo, Educación y Enseñanza de la Universidad de la República. En Chile, se destaca el Grupo de Investigación en Cuerpo, Cultura y Subjetividad (GICCS) y la Red de Investigación de y desde los Cuerpos. Estos son solo algunos ejemplos de los grupos e investigadores que trabajan con ahínco en estos temas en la región.

En Colombia, encontramos grupos como Cultura Somática, Estudios Corporales, Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo (PES), el Grupo de Investigación en Cuerpo, Género y Subjetividades (CUBS) de la Universidad Nacional, y el grupo El Cuerpo Habla, el Grupo Interinstitucional de Investigación sobre Saberes Corporales en CINDE. En México, se destaca el estudio de Sabido y Cedillo (2014) que presenta un panorama de los tipos de investigación sobre el cuerpo desde las ciencias sociales, así como el desarrollo de la Red Nacional de Investigadores en el Estudio Socio-Cultural de las Emociones (RENISCE) y los estudios de Rosana Reguillo sobre cuerpos en la cultura urbana, miedos, violencias y culturas juveniles, desaparición, identidad y desastre, entre otros.

En esencia, se puede afirmar que, a pesar de las limitaciones y los obstáculos, los investigadores e investigadoras en el campo de lo corporal en la región han trabajado incansablemente, en la crítica, la resistencia y los procesos restituyentes del orden ético político y epistemológico de lo corporal situado y en redificación.

Es evidente que el tema de las urgencias y emergencias sociales y ético-políticas, relacionadas con lo corporal, deberán ocupar un lugar prominente en las agendas de las oficinas de cultura, educación, recreación, investigación, ciencia y tecnología de los gobiernos, de sus líneas de investigación, inversión y proyección política.

La consolidación de las redes, las corporaciones, los centros y grupos de investigación, allí el afianzamiento del trabajo colectivo y colaborativo que apueste por la mejora de las condiciones de vida de las poblaciones. Estos esfuerzos hoy, dependen en buena medida de la persistencia de los investigadores e investigadoras; el mayor compromiso gubernamental posibilitará la reorientación efectiva de las políticas y las prácticas relacionadas con la corporeidad en diversos ámbitos sociales y corporales, tales como la alimentación, la salud, la educación física, el deporte, la recreación, la seguridad, la infancia, el ocio, el tiempo libre, la identidad, el arte, la ciencia y la tecnología.

### **3. La tensión**

Este panorama exige profundizar con ímpetu y rigor en las preocupaciones a largo plazo, incluso señalando las heridas propias,

tratando de captar los latidos del universo para descartar trivialidades y engaños. Necesitamos obtener claridad para abordar de manera adecuada los aspectos sociales que nos preocupan, como la economía de los cuerpos, su forma de vivir y emocionarse. Esto implica comprender a fondo las dimensiones epistémicas, sociales y ético-políticas que son terrenales, y por ello, fundamentales para una vida digna, proyectada desde campos como la formación, el currículo, la salud social y las educaciones corporales.

Este ejercicio inmersivo nos lleva inevitablemente a reflexionar sobre cómo se estructuran los deseos, los entornos y los recursos que, desde el ámbito social, prescriben, proyectan o proscriben las prácticas pedagógicas y didácticas en las educaciones corporales. Es decir, nos enfrentamos a las preguntas del qué, cómo, para qué y para quién lo hacemos con el cuerpo: en la escuela, en la ciudad, en la ruralidad, y no solo con el panorama del aquí y el ahora, con el panorama del presente y futuro planetario.

La historia de muchos procesos de interacción social, política y cultural en la región confirma que cada territorio tiene su propia identidad, su paisaje diferenciado que no solo se distingue en el mapa por su disposición geográfica (montañas largas y elevadas, altiplanos fríos y secos, costas cálidas y frías, trópicos vitales, líneas divisorias y puntos), sino también por el paisaje territorial y relacional que incluye juegos, danzas, artes, ciencias, lenguajes, confrontaciones, vestimentas y alimentos diversos, así como cosmovisiones ancestrales situadas. En el caso que nos concierne en este texto, nos enfrentamos al drama y la odisea cotidiana del cuerpo, de las diversas corporeidades que nos habitan y nos distinguen ante el mundo, que nos permiten autodefinirnos en contextos de dominación o de resistencia, liberación y emancipación cuando tomamos conciencia de nuestro lugar en la matriz corporal colonial, capitalista y neoliberal de poder.

#### **4. La cuestión**

*-El cuerpo y el dilema en los juegos entre Verdad y Falsedad*

¿Qué está ocurriendo en un territorio donde los abogados cuadruplican a los ingenieros y donde la institucionalidad, con el

consentimiento de los pueblos, se expresa en textos que, solo por su nombre, gritan a viva voz la necesidad de Verdad?

La ausencia de Verdad abre un abismo que permite la atrocidad y la monstruosidad que afectan dramáticamente a los cuerpos. La palabra Verdad, en toda su riqueza, simboliza no solo las apuestas, las denuncias y las esperanzas, sino que también exige enfrentar el engaño, la afrenta y la indiferencia.

Las corporalidades se modelan y se ven afectadas por la confrontación con una institucionalidad basada en la falsedad y la barbarie, la mentira, la corrupción, la farsa y el engaño que benefician a los menos, mientras que los más sufren el desengaño, el abandono, la explotación, la discriminación, la soledad y la miseria.

Como consecuencia, en la región se han establecido once Comisiones de la Verdad (Díaz Pérez y Molina Valencia, 2016). Estas comisiones surgen como resultado de acuerdos de paz o procesos de transición y se encuentran en Argentina, Chile, El Salvador, Guatemala, Uruguay, Perú, Paraguay, Colombia, Ecuador, Honduras y Brasil, junto con otras que están en proceso. Estas comisiones abordan la necesidad de esclarecer los sucesos ocurridos durante el conflicto armado, incluyendo las violaciones de los Derechos Humanos y las infracciones al Derecho Internacional Humanitario. Son legados sin memoria de las dictaduras militares, los regímenes autoritarios y los regímenes pseudo-democráticos, que han perpetuado violaciones y abusos en los diversos conflictos internos que han ocurrido a lo largo y ancho de la región.

Es destacable la cantidad de informes, comisiones, memorias y manifiestos que desde diferentes frentes y sectores sociales a nivel local, regional y mundial se pronuncian y hacen referencia a los estados, términos, alcances y lógicas relacionadas con este tema en la región latinoamericana y caribeña. Sin embargo, estos informes no son suficientes para abarcar completamente los marcos, las evoluciones y los sentidos históricos de las palabras. Pareciera que, desde cualquier perspectiva temporal o espacial, aquí no se vive en gracia, en civilidad, en cultura, en sociedad.

Según las evoluciones históricas de las palabras del imperio (véase Williams, 2003), no se vive, ni siquiera en los cánones modernos con educación, ciudadanía o civilización. En esta línea histórica, no se vive corporalmente en transparencia, dignidad, justicia y derecho.

Pareciera que aquí esas palabras y esos parámetros modernos, distantes y extraños, se vacían.

Es necesario profundizar en otras lecturas sobre la convivencialidad en nuestros territorios como condición de posibilidad para pensar proyecciones y alternativas de existencia corporal digna.

Todas las constituciones y los libros sagrados que promueven costumbres buenas y civilizadas lo predicán a viva voz: acogimiento, respeto, dignidad, integridad y cercanía con el prójimo. Sin embargo, de manera dramática en la vida cotidiana de los más, no en la vida privilegiada, climatizada y protegida de los pocos, se impone una atención implacable y cruel sobre los cuerpos ninguneados, menospreciados y subyugados.

#### *-El cuerpo rayado es real/simbólico*

El cuerpo es tanto territorio, real como simbólico, al ser marcado -ya sea con cicatrices, heridas, musculación, adoctrinamiento, mutilación, docilidad, disciplina, ejercitación, alienación, mejora, reducción o embrutecimiento-, adquiere o pierde valor, sentido, vida o se convierte en objeto de mercado, sufrimiento, placer o muerte.

A lo largo de la historia de la región, se han materializado numerosos atentados contra el cuerpo perpetrados por diferentes actores en diversos contextos. Estos actos brutales, genocidas, de destrucción y aniquilación, como los casos de Machuca, La Moneda, La Noche de los Lápices, la Operación Orión y la invasión facha de la explanada, por nombrar algunos casos emblemáticos, resuenan históricamente por su capacidad icónica de mostrar lo que somos capaces de hacer y lo que venimos a ser. Los hechos y sus formas, sus prácticas, maniobras, ejercicios parecen reproducirse en diferentes puntos del territorio sin ser sucesos extraños o raros; son recurrentes, se vislumbran, tienen antecedentes y en ocasiones parecen ser reproducciones en línea.

Las acciones en contra de la corporalidad regional han alcanzado una frecuencia e intensidad tal que las prácticas modeladoras sobre los cuerpos considerados inconvenientes, problemáticos y estigmatizados, se transforman y se ajustan, ganando en masividad, crueldad y brutalidad. Pareciera que los sentidos y lógicas de los sucesos de barbarie en la región nos devolvieran una suerte de conciencia de que

también somos, en razón de los ejercicios brutales que ejercemos contra las corporeidades situadas.

La lista de atrocidades es interminable, sucesos como Bojayá (masacre afro campesina), Ayotzinapa (genocidio oficial de estudiantes), Tlatelolco (masacre urbana), La Cantuta (masacre estudiantil), esterilización indígena, El Salado (masacre), Segovia (exterminio político y economía extractiva), Machuca (masacre rural), El Junquillo y la Catedral de San Salvador (que rememoran la persecución y asesinato de religiosos y religiosas con alto compromiso social), el Triángulo Ixil (genocidio étnico), intervenciones militares extranjeras, el Retén de Catia (masacre en prisión), la bukelización de la judicialización de la juventud, el desplazamiento forzado por intereses extractivos y mancomunados de las multinacionales y las elites nacionales, los vuelos de la muerte, la invisibilización y persecución de las comunidades ancestrales Mapuche y Nasa, las masacres de Sacaba y Senkata, el Plan Colombia (avanzada militar imperial), la Operación Orión (toma militar de barrios urbanos y desapariciones forzadas), así como la creciente persecución y asesinato de defensores de la tierra y el medio ambiente, evidencias en las asonadas militares contra la población civil del Plan Cóndor y la llamada Doctrina de Seguridad Nacional.

Según la científica y activista Vandana Shiva, coincidiendo con Global Witness, en 2022 fueron asesinadas 200 personas que intentaban proteger su tierra y su medio ambiente de las fuerzas extractivas. Colombia, con casi la tercera parte de los asesinatos en el mundo, fue en 2020 el país más letal para ambientalistas (Global Witness, 2021). Panorama que, para el caso colombiano, se suma a las desapariciones y despojos de comunidades ancestrales en todo el territorio, las afectaciones a mujeres, afrodescendientes y poblaciones LGTBIQ+, quienes son sujetos sistemáticos de estigmatización, invisibilización, persecución, tortura y asesinato.

En Colombia, estos actos también afectan a líderes sindicales, campesinos y clases populares urbanas, los últimos asesinados como soporte para los "falsos positivos". Además, existen casos de personas que han sido sometidas a experimentos genéticos y eugenésicos, *blandos y duros*, en ámbitos clínicos e investigativos, con el fin de regular y controlar social, biológica, política y comportamentalmente, sin ningún tipo de consentimiento.

Asimismo, los cuerpos son víctimas de represión, tortura, desmembramiento, desaparición, invisibilización, homicidios, esterilización y alienación en el contexto de la tecno basura, como reflejo de una intervención macabra en la corporalidad en la región. El cuerpo, la cultura, el tiempo y los espacios se convierten en condiciones que permiten unas educaciones corporales macabras que recrean y proyectan los momentos más oscuros y tétricos de la historia de la humanidad.

La argumentación de Cruz (2010) cobra sentido territorial al denunciar que históricamente, en Latinoamérica, los límites a la violencia ejercida por el Estado han sido establecidos por la relación particular entre las élites económicas y las fuerzas de seguridad interna, generalmente en manos de los militares. En varios países, esta relación implica que las tareas fundamentales de seguridad han estado destinadas principalmente a proteger los intereses económicos oligárquicos y mantener relaciones de subordinación para gran parte de la población.

En el contexto del control, la represión y la explotación de los cuerpos; las ejecuciones extrajudiciales por parte de policías y miembros de las Fuerzas Armadas, la conformación de grupos de *limpieza social*, escuadrones de la muerte y paramilitares, asesinatos de estudiantado y profesorado, periodistas, artistas, movilizados, líderes y lideresas sociales, defensores y defensoras de los derechos humanos y ambientales.

En esta dirección, los ecos de la era de la esclavitud no han cesado, el pasado se perpetúa. Millones de personas de origen africano han sido capturadas, vendidas, reducidas y sometidas a trabajos forzados y condiciones inhumanas. Pareciera que habláramos de los tiempos remotos. Sometidos a castigos físicos brutales, torturas, violaciones y mutilaciones; sus descendientes, hoy, en la región, sufren vejaciones, persecuciones, estigmatización y discriminación racial, política, laboral, educativa, económica y cultural. Se impone una necro política selectiva.

Estos hechos y circunstancias, representan sólo una fracción de los atentados históricos contra lo corporal que han ocurrido a lo largo del tiempo en nuestra región, su reconocimiento, comprensión y

significación se convierten en un referente urgente para diseñar<sup>27</sup> los futuros otros, para todos y todas, desde las educaciones corporales.

*-La incitación, el reto y la pregunta situada*

En la presentación del informe de la Comisión de la Verdad (noviembre de 2022), una investigación encargada por la sociedad colombiana, el padre Francisco de Roux clama de manera enérgica, conmoviendo de manera ostensible a todo el país. Tal es la fuerza del relato resultante; las cifras; las imágenes, los comparativos, las voces y testimonios, despliegan el impacto del conflicto sobre los cuerpos y sobre las cosas. Los estados de los cuerpos de hombres y mujeres, niños, niñas y jóvenes de todas las latitudes, la destrucción, inspira una apertura que desde el principio revela el tamaño del daño; en el llamado hay denuncia, dolor, malestar, pero también asoma el anhelo, la esperanza, el emplazamiento al “no más”. Inicia El padre De Roux con un llamado angustioso pero perentorio, una premisa urgente para la supervivencia de lo mejor de lo que somos y de lo que podríamos ser.

Llamamos a sanar el cuerpo físico y simbólico, pluricultural y pluriétnico que formamos como ciudadanos y ciudadanas de esta nación. Cuerpo que no puede sobrevivir con el corazón infartado en Chocó, los brazos gangrenados en Arauca, las piernas destruidas en Mapiripán, la cabeza cortada en El Salado, la vagina vulnerada en Tierralta, las cuencas de los ojos vacías en el Cauca, el estómago reventado en Tumaco, las vértebras trituradas en Guaviare, los hombros despedazados en el Urabá, el cuello degollado en el Catatumbo, el rostro quemado en Machuca, los pulmones perforados en las montañas de Antioquia y el alma indígena arrasada en el Vaupés.

---

<sup>27</sup> Diseñar: recuerda Calvo Muñoz (2016, 14), es un neologismo creado por los participantes de la Asociación para el Desarrollo Campesino (ADC) en la Laguna la Cocha (Pasto - Colombia) para expresar que su trabajo lo han diseñado a partir del diálogo colectivo buscando hacer realidad sus sueños de una sociedad justa y solidaria, a pesar del terror que han sufrido a manos de los que no desean que el diálogo oriente la convivencia. Da cuenta del diseño de los sueños.

En este párrafo introductorio al Informe de la Comisión de la Verdad (2022), De Roux nos confronta, esperando una disposición y una respuesta social, comunitaria, jurídica, ético-política y económica definitiva frente a la ignominia.

Desde allí, desde este lugar, la pregunta para la cultura educativa, para las educaciones y las pedagogías institucionales, comunitarias, escolares, territorializadas, de ciudad, de salud y recreación, de ocio, deporte y del uso del llamado tiempo libre, para la animación corporal es apremiante, es urgencia mayor. Las preguntas nos asaltan: ¿cuáles son las urgencias y emergencias eco sociales, que en los marcos del conflicto social y el drama político y cultural de los cuerpos de los victimarios y las víctimas, sus familias y comunidades, pueden orientar -desde lo que corresponde a las educaciones y pedagogías corporales- la sanación del cuerpo físico y simbólico de las gentes de Colombia?

¿Qué soluciones didácticas basadas en tales urgencias y emergencias, pueden desde una referenciación y proyección histórica de país pluriversal, pluricultural y pluriétnico, referenciado en los imperativos de la memoria, la reincorporación y la reconstrucción social y la sanación corporal, pueden proyectar aprendizajes y enseñanzas corpóreas que apuesten por una recomposición ético política y epistémico pedagógica de la educación física, la recreación, la animación cultura, la actividad física para la salud y el deporte en Colombia?

¿Cuáles, son las acciones didácticas nodales que pueden enmarcar una política de la acción pedagógica de lo corporal (sanadora) para estos tiempos inestables donde se conjugan las energías de los cuerpos reducidos y subyugados con los cuerpos de los perseguidores y asesinos?

Inquietudes que vienen marcando nuestra labor pedagógica, investigativa y proyectiva desde el grupo de investigación Prácticas Corporales, sociedad, educación -Currículo- (PES). Allí: participación Mesa de debate con la ministra del deporte en la asamblea general del Consejo Americano del Deporte (CADE) ante los ministros y delegados de Deporte de América, reunidos en Cartagena de Indias (2023). mesa de debate con Lucia González comisionada de paz, representante de rectores y de estudiantes ante el profesorado de educación básica reunido en Medellín en el congreso “Los cuerpos y

las artes en la escuela, XV Congreso Internacional de Investigación”. (2023). Participación crítica y propositiva en los procesos de transformación curricular de la educación y la educación corporal rural (Caldas) desde la participación activa en la estrategia microcentro educativo, y de la participación en el proceso de transformación curricular de una institución formadora del profesorado para la educación física y el deporte en Antioquia, también desde los debates problematizadores en la cátedra de currículo (2022 y 2023) con estudiantes de pregrado y posgrado en Educación Física, Deporte y Cultura física en Medellín, de posgrado en Villavicencio e Ibagué.

### **5. Diseñando una textualización curricular, cultural radical de lo corporal**

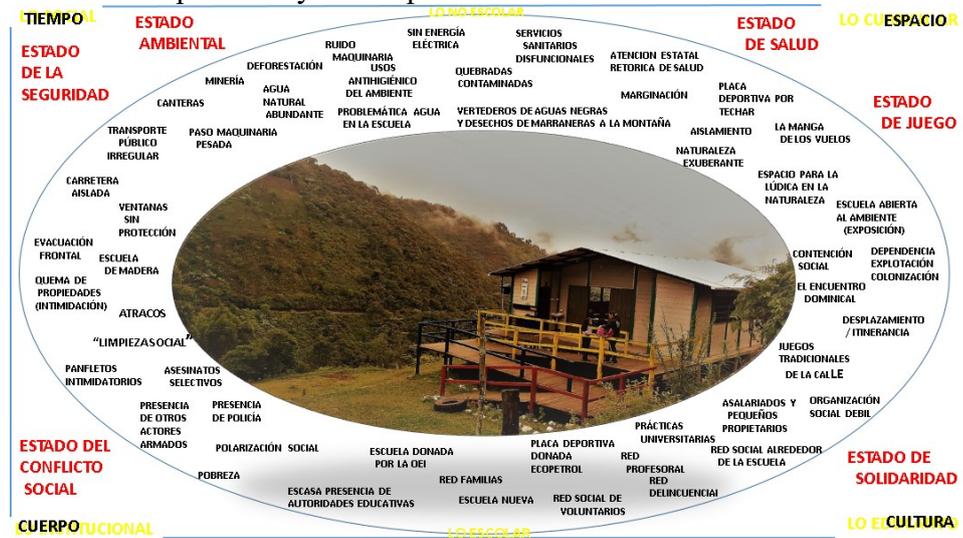
Ante la infamia y el desastre en el tratamiento social de los cuerpos, es importante impulsar la constitución y profundización, en todas las dimensiones de la educación, de una pedagogía corporal, que ya, no más, este dictada desde ultramar, sino que debemos aprender a ver, lo que con el cuerpo en estado de educación, está pasando aquí y ahora, visible en la selección de cultura, teoríasestrategias, y metodologías que se vienen impulsando en los espacios sociales donde las comunidades de base y las comunidades educativas y de interpretación, a la hora de abordar las corporalidades superan la intervención y proyección de lo corporal como producción de la reproducción de las condiciones coloniales sobre los cuerpos

Necesario afinar los sentidos para captar las transformaciones, motivaciones, logros, interacciones y proyecciones del estado corporal que la ciudad preceptora, y diferencialmente todas las educaciones y escuelas, todo gimnasio quiere hacer con el cuerpo. Para ello, es necesario que los mejores ejercicios sean mediados y comunicados a las nuevas generaciones (véase los sentidos formativos de la ontología relacional en Escobar, 2014), proyectados por entrenadores, agitadores y sacerdotes, por sabios, gurúes, líderes y lideresas, y por todos los pueblos movilizadores, mejor calificados, probados y decididos a la lucha.

Los cuerpos están siendo maltratados y este ejercicio brutal forma parte del paisaje, se ha naturalizado. Las condiciones de existencia

para los más vulnerables son cada vez más precarias, frágiles e inestables. Esto también ocurre en los grandes centros urbanos, pero la situación se vuelve mucho más dramática en la periferia rural, donde la inequidad se hace patética. Como se evidencia en Moreno, Acebedo, Correa y Gómez (2019), por mencionar un caso, a escasa una hora de Medellín, la segunda ciudad colombiana, se descubren las condiciones en que se brinda educación a niños y niñas en las zonas rurales cercanas. La gráfica 1 muestra los estados sociales que reflejan la realidad que rodea el uso y la intervención pedagógica de los cuerpos, así como las motivaciones y posibilidades de las educaciones corporales situadas en la vereda Sinifaná, Caldas (Colombia).

Al salir a los trabajos de campo, es evidente que la realidad, con su drama y su interactividad, revela su talante, muestra energías e intereses que allí se movilizan, así como las acciones depredadoras y las lógicas y alcances de las intervenciones de los cuerpos. Los espacios donde se desarrollan las educaciones corporales se revelan como emplazamientos privilegiados para observar las acciones de poder que se ejercen sobre las poblaciones, sobre lo que De Roux llama el cuerpo físico y el cuerpo simbólico.



Gráfica 1. Foto análisis: El estado corporal y de salud de nuestras escuelas y entornos rurales. Caso La Virgen (Vereda Sinifaná, Caldas). Fuente: Moreno, Acebedo y Guerrero (2019).

Desde el sentipensar el territorio, los intercambios sensibles se hacen ostensibles, transformándose en referentes de realidad y vida, plasmados en enunciados corporales y curriculares para los procesos de curricularización situada. Estos emergen de manera inductiva cuando nos sumergimos en el territorio educativo y escolar, donde las voces, gestos, pasquines, montañas, aguas, alimentos, usos del terreno, vida, muerte, producciones, actividades en familia y comunidad, rituales, juegos, recreaciones, juguetes, motricidades, violencias y fiestas, junto con los hábitos, las disposiciones e iconografías, se multiplican ante nuestra mirada. Estos signos y símbolos definen el talante de los enunciados corporales, revelando las condiciones de despliegue de lo corporal educativo real y los posibles sentidos de las educaciones intencionadas de lo corporal en contexto.

En tiempos y circunstancias del conflicto social, esta postura estético-pedagógica permite poner en primer plano el drama de los cuerpos en su cotidiano social, identificando las claves para diseñar soluciones didácticas para una educación formal o no formal situada.

*-Presupuestos sobre los que se cimienta la problematización*

En tiempos de crisis y conflictos en el mundo, los llamados dramáticos pueden desempeñar un papel importante para generar conciencia, movilizar a la sociedad y promover acciones. Los discursos y testimonios de gurús, maestros, líderes, delegados activistas y personas afectadas por los conflictos pueden generar impacto social. Afloran manifiestos o testimonios emotivos que resaltan la gravedad de la situación, hacen llamados a la acción reformadora y transformadora, aunque a menudo estos esfuerzos caen en oídos sordos. Este referente emotivo es muy importante, está en las voces y en el drama de las poblaciones y es la base para la elaboración de una mirada crítica y profunda sobre lo que realmente está pasando con la política de y hacia los cuerpos. Allí los aportes de la investigación que puede captar en sitio las señales y los significados del accionar del biopoder, la biopolítica, y la psicopolítica, las lógicas de la educación control; se abren panoramas referenciales pertinentes o no para una apertura problematizada del cuerpo vivido y educacionalizable desde diversos campos, epistemes y pedagogías situadas en el territorio.

Las posibilidades de currículos con pertinencia social, histórica y cultural pasan por la identificación de las condiciones sociales (académicas, culturales, políticas, históricas) que definen de manera situada los currículos en y para el territorio (Proyecto curricular IUEFD 2022). La pertinencia social de la construcción curricular en el campo educativo exige una consideración sensible entre la problemática social, las demandas de los territorios (pertinencia social) y la vocación y el compromiso social de las instituciones formadoras (Proyecto curricular IUEFD 2022).

A partir de los procesos de curricularización, en la escuela, en la ciudad en general, el cuerpo sobresale como un foco de acción, tratamiento e intervención pedagógica (Pedraza 2007, Moreno 2009, Cachorro 2013, Arboleda 2010, Gómez 2022, Gómez, Almeida, Galak y Moreno 2019). El currículo es, en lo fundamental, una inquietud de origen y proyección socio cultural. América Latina tiene formas situadas y singulares de conformación social (Mignolo, Escobar, Juan Bautista) como sociedad; su proyecto curricular se posiciona fundamentalmente como una inquietud socio cultural, como reflexividad antropológica que lleva a evidenciar y proyectar diversos procesos de formación y subjetividad (véase Proyecto curricular IUEFD 2022).

#### *-Atisbando un currículo pluriversal para la educación corporal*

Se requieren procesos que desborden predicciones, prescripciones y proscipciones interesadas; se aspira a la curricularización de una educación con proyección participativa y sentida, desde donde emane educación del cuerpo con pertinencia eco social, cultural y ético-política. Se busca una opción educativa y académica que revitalice una epistemología y una pedagogía ontológica que trasciendan las atenciones fragmentadoras y reductivas de la corporeidad. Esta posibilidad de una educación corporal se fundamenta en una política y un currículo ontológico integrador que cuestione los dualismos modernos, fortaleciendo desde la racionalidad radical (Escobar 2015) las problematizaciones, comprensiones y soluciones interactivas, dialogantes y entramadas. En esencia, se abre la posibilidad de una curricularización centrada y proyectada desde esta movilizadora epistemología de la racionalidad radical pluriversal.

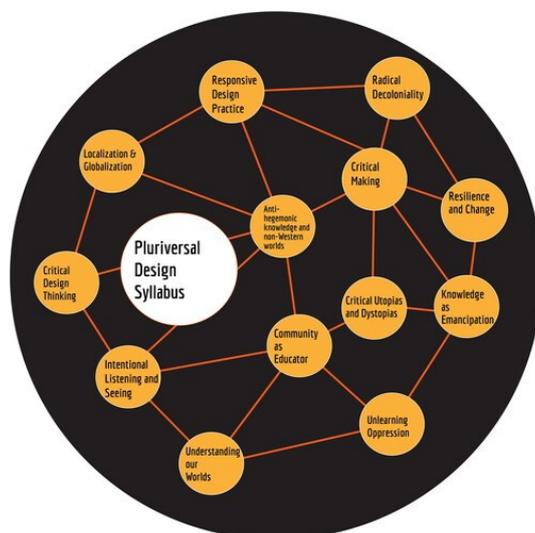


Figura 3. Un currículo de diseño pluriversal. Modelo Noel Lesley-Ann. Desde los aportes de Arturo Escobar, Walter Mignolo y Boaventura Do Santos.Noel Lesley-Ann (2022)

Desde la Universidad de Tulane, la profesora Trinitaria Noel Lesley-Ann (2020) presenta, de manera provocadora, ideas y actitudes-fuerza de empoderamiento relacional para una curricularización pluriversal. Construcción que confronta las centralidades y referencialidades enciclopédicas tradicionales y hegemónicas presentes en las opciones académico-curriculares que, para las educaciones del cuerpo, han llegado empaquetadas por disciplina desde los procesos de curricularización colonial provenientes desde siglo XIX y para nuestra región desde Europa y Estados Unidos de América. Especial efecto en esta transferencia colonial para el campo de la educación Física, el deporte y la recreación se da en la primera mitad de siglo XX en Uruguay, Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Colombia por la influencia estadounidense y alemana a través de los “aprendizajes diplomáticos”, los convenios educativos (véase los celebrados con Perú, Ecuador y Colombia) que tocan con la educación inicial, básica, universitaria y la capacitación específica de técnicos, tecnólogos, entrenadores, animadores culturales, entre otros). Relaciones *blandas* que están relacionadas con las estrategias *duras* emparentadas con las

expectativas financieras, económicas (minería y petróleos, industria y comercio) de los países imperiales. Gil Eusse y otros (2021), en sus pesquisas da cuenta de los procesos de deportivización y cientifización de este campo del conocimiento a partir de la influencia del país europeo. Esta operación de colonización cultural, corporal y económica tiene un contexto histórico en los convenios que para el siglo XIX y siglo XX se realizan con Alemania para la creación y consolidación de las escuelas normales y la capacitación e instrucción del profesorado.

La perspectiva pluriversal de la profesora Noel, muestra en estos procesos de diseño curricular, propuestas para economías “vulnerables”, países menos adelantados, pequeños y sin litoral (Investigación-Acción Utópica y Crítica), definidos participativamente como procesos de creación crítica y decolonización radical que definen habilidades de aprendizaje relevantes para el siglo XXI, allí entre otros, un diseño panafricano que imagine futuros negros con etnografía panafricana y, diseños situados con planes de estudio utópico pluriversales. La diseñadora profesora trinitaria se centra en un currículo situado y contextualizado social, cultural, histórica y políticamente, como un diseño pluriversal inspirado en los intelectuales Boaventura de Sousa (Portugal), Arturo Escobar (Colombia) y Walter Mignolo (Argentina), tal como se muestra en la figura 2.

Desde el Caribe, esta opción nos invita a considerar una estructura curricular que conduzca a la creación de soluciones emancipatorias, pluriversales y decoloniales del currículo. Estas soluciones se basan en una selección cultural y una gestión procesal del currículo configurada a partir de diversos diálogos de saberes, prácticas, localizaciones, desaprendizajes, observaciones, pensamientos, entendimientos, utopías, distopías y críticas, elaboraciones y resiliencias. El antropólogo Arturo Escobar, presenta una obra “Autonomía y diseño. La realización de lo comunal” (2017) que ayuda a redimensionar el alcance del diseño curricular; ya no como terminal instrumental y escindido del predicado curricular (macro y meso currículo), ahora como enunciado educativo y curricular que permite significar los alcances políticos, éticos, lógicos y estéticos de las educaciones sobre los cuerpos, pero no ya bajo los imperativos de las disciplinas sino de los imperativos de la realidad, la vida y lo corporal.

El diseño es signo y símbolo que permite la comprensión y proyección crítica y pluriversal de las educaciones corporales.

Se trata de educaciones situadas en el plan de estudios que buscan superar la opresión y los procesos tradicionales y modernos de clave epistemicida, siendo ahora, una ruta posible para referenciar, orientar y desplegar soluciones pedagógicas y didácticas en los procesos de formación básica y profesional para la región, teniendo en cuenta las dinámicas y los impactos que afectan a los cuerpos, las economías, estéticas, educaciones y las políticas de las personas, comunidades, regiones y países. Actualmente, lo social tiende a verse subsumido en la economía por la intensidad prevalentemente centrípeta de los pulsos hegemónicos del influjo colonial (que se da también sin el establecimiento oficial de las colonias), capitalista y neoliberal.

Como sugiere Gimeno Sacristán (2022, 13) en “Poderes Inestables”, la conciencia de la crisis curricular y educativa impulsa a buscar nuevas y renovadas referencias que pueden estar emergiendo y sucediendo "en pequeña y modesta escala" entre nosotros. A partir de prácticas decoloniales, como las que impulsa la educadora trinitaria desarrolladas de manera personal y colaborativa; surgen estas sugestivas ideas-fuerza liberadoras que pueden sumarse a la exploración, experimentación y vivencia de otras formas de proyectar y realizar la educación y los procesos de curricularización corporal situados en nuestra región. Educación y curricularización otra, que ya puede estar ganando cultura, espacio, tiempo y cuerpo (Varela, 1995) en algún rincón ignorado y subestimado de nuestras latitudes y en consonancia dramática, no solamente retórica, con nuestra propias necesidades, tradiciones, proyecciones, resistencias, críticas y emergencias, encaminadas a subjetivaciones emancipatorias. Decía Gimeno Sacristán (2022) que:

necesitamos otros puntos cardinales y de apoyo... precisamente (sostiene allí) que en las sociedades donde los elementos simbólicos y culturales desempeñan papeles tan importantes, el discurso puede tener algún valor de propuesta y de cambio y no sólo actuar de decodificador y crítico de las realidades que pasan ante nuestros ojos como si sólo fuésemos testigos de la historia.

Ideas-fuerza, las de Gimeno Sacristán y de Noel Lesley-Ann-Noel que resuenan como invitando a que tomemos la educación y sus procesos de curricularización y epistemologización en nuestras propias manos, con nuestras propias fuerzas y voluntades más allá de una condición de ciudadanos y ciudadanas siervo. Se imponen consensos académico políticos que llaman la atención sobre la necesaria encarnación de ideas fuerza como esta de que las propias comunidades más afectadas por el conflicto tienen que recuperar su voz y sus propias elecciones de camino, de horizonte, cuestión que de manera insipiente ya viene siendo en algunos lugares del territorio<sup>28</sup>.

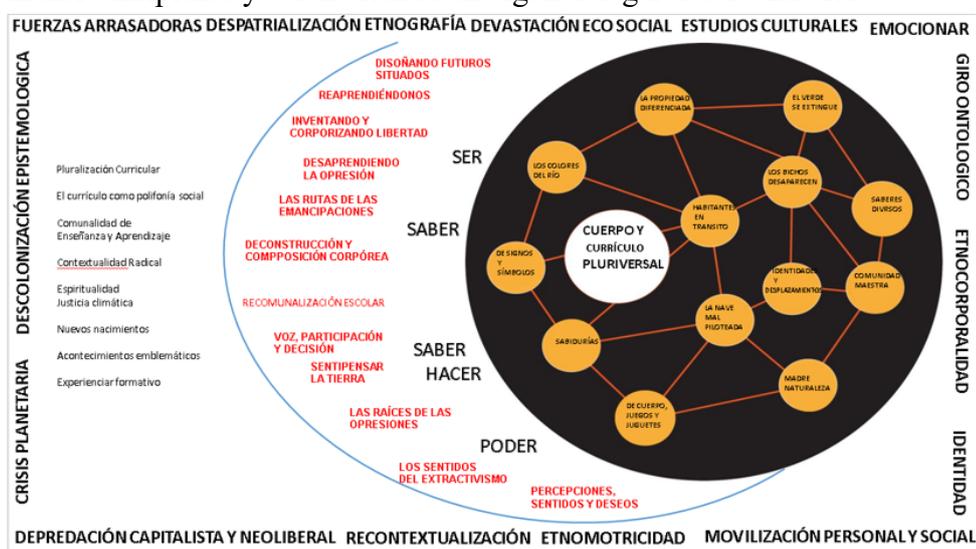


Figura 3. Cuerpo y Currículo Pluriversal. Elaboración propia Inspirada en el diseño de Noel Lesley-Ann y los aportes del paradigma pluriversal de Arturo Escobar (2017).

<sup>28</sup> En una experiencia de acompañamiento a las prácticas de último año de educadores y educadoras en formación en escuelas rurales del Municipio de Caldas y en la problematización del currículo pluriversal con los estudiantes de la maestría en educación de la Universidad de los Llanos (conferencia inaugural mayo 25 de marzo de 2023 “Curricularización multi y pluriversal en contexto de las urgencias sociales y el compromiso profesional”) y durante el seminario de currículo en esta misma universidad y en la Universidad del Tolima, (2023), se proyectan problemáticamente estas formas de disposición curricular en contexto.

Esta propuesta se inspira en los diseños de Noel Lesley-Ann y la propuesta desarrollada en la práctica de educación física escolar rural para Caldas Antioquia-Colombia denominada: “Disoñando currículo desde un proceso socio constructivo y colaborativo entre 2017 y 2023”. Desarrollada con tres equipos de estudiantes (12) de la licenciatura de educación física de la Universidad de Antioquia que se adscriben a los procesos del microcentro profesoral rural de Caldas.

En esta línea, dirigamos nuestra atención hacia el sur y soñemos con la educación y los currículos en función de nuestras urgencias y emergencias sociales, políticas, educativas y corporales. La profesora trinitaria, con su accionar y su enfoque curricular disruptivo y en contexto, nos señala un camino de recontextualización epistemológica que ha sido sugerido por Gimeno Sacristán (2022, 13): la educación debe trascender las limitaciones de las especialidades y buscar iluminar alguna esperanza compartida sin perder el rigor. Llamado que no es extraño a las emergencias pluriversales y decoloniales de una indisciplina epistémica que supere los obstáculos de las disciplinas y de las interdisciplinas heredadas del influjo colonial.

Posibilidad de encaminamos hacia la búsqueda de respuestas a los grandes interrogantes que la educación y los procesos de curricularización plantean, así como a cuestionar las antropotécnicas brutales<sup>29</sup> (ver en Sloterdijk, 2012) que se imponen de manera dramática sobre las corporalidades situadas, prácticas encubiertas en un predicamento curricular que llena las páginas de las declaraciones formales de los proyectos educativos institucionales, los planes de área y documentos maestro encaminados a las oficinas ministeriales para lograr los avales de funcionamiento de planes, programas y proyectos curriculares que se rigen para el caso colombiano en las políticas europeas de ANECA.

el resurgimiento de múltiples mundos en América Latina y el Caribe  
hace de la región un terreno especialmente fértil para articular y

---

<sup>29</sup> Antropotécnicas en Sloterdijk (2014, 421-422), concepto que alude al ejercicio en la modernidad, que ya no se corresponde con el ejercicio de la ascesis, de la espiritualidad. Ahora, ejercicio para el trabajo, la formación, el entrenamiento deportivo (training), y más contemporáneamente con el fitness. Ya no se trata de la contemplación, se imponen los imperativos disciplinarios que trae la modernidad.

desarrollar las propuestas pluriversales tanto en los mundos académicos como activistas

Arturo Escobar

## REFERENCIAS

- Arboleda Gómez, R. (2010). El cuerpo: Huellas del desplazamiento. Hombre Nuevo Editores. Medellín
- Asamblea General del Consejo Americano del Deporte (CADE). Con los Ministros y delegados de Deporte de América. Cartagena de Indias. “El deporte y el compromiso de la universidad en la formación de educadores físicos y sobre la responsabilidad social de sus prácticas de cara a la transformación. Ministra del deporte de Colombia Astrid Viviana Rodríguez con William Moreno y Rubiela Arboleda. 5 de mayo 2023. <https://lc.cx/UOPrSi>
- Cabra Ayala, N.A. y Escobar Cajamarca, M.R. (2014). El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad. Ediciones Universidad Central. <https://nuso.org/articulo/estado-y-violencia-criminal-en-america-latina-reflexiones-a-partir-del-golpe-en-honduras/>
- Cachorro, G. (2013). Memorias del cuerpo en la ciudad. Ciudad y prácticas corporales. La Plata: UNLP. FAHCE. Serie: Estudios-Investigaciones; 44
- Calvo, Muñoz, C. (2016). Del Mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación. Editorial de la Universidad de la Serena. Chile.
- Castro-Gómez, S. (2017). Conversatorio Foucault, el poder y la política. CEIICH. UNAM. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=flux1bI-6YA>
- Cuervo, E. (2016). Currículum y poscolonialidad del saber: resistencias a la proscripción Curricular. En Maestros gestores de nuevos caminos. Borremos el tablero. Otra educación está en camino. CONFIAR, Penca Sábila, Corporación Educativa Colombo Francés, Fundación Educativa Soleira y Corporación la Ceiba.

- Cruz, J. M. (2010). Estado y violencia criminal en América Latina. Reflexiones a partir del golpe en Honduras. Nueva Sociedad. <https://lc.cx/PTdlh1>
- Días Pérez I. y Molina Valencia, N. (2016). Comisiones de la Verdad en América Latina. La esperanza de un nuevo porvenir. En Revista Logos, Ciencia & Tecnología. <https://lc.cx/Q2x6cb>
- Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra. Ediciones UNAULA. <https://goo.su/8CyUE>
- Escobar, A. (2020). Política pluriversal: lo real y lo posible en el pensamiento crítico y las luchas latinoamericanas contemporáneas. Tabula Rasa, 36, 323-354. [https://lc.cx/2lQ\\_u1](https://lc.cx/2lQ_u1)
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. Desenvol. Meio Ambiente, 5(35), 89-100.
- Escobar, A. (2015). Arturo Escobar: tejiendo el pluriverso. [Archivo de video]. Recuperado de <https://acortar.link/o6DpGn>
- Escobar, A. (2017). Autonomía y diseño. La realización de lo communal. Editorial: Tinta Limón
- Galindo, L.O.M., Giambruno, C., Blofield, M. (2020). América Latina ante la crisis del COVID-19. Series de la CEPAL. <https://acortar.link/2kgroB>
- Gil Eusse, K., Bracht, V. y Quintão de Almeida, F. (2021). Educação Física, Esporte e Ciência na Colômbia: Olhares Críticos. Educación Física y Deporte, 40-1. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v40n1a08>
- Gómez, T. (2022). Década mortal: el 68 % de los asesinatos de defensores ambientales en los últimos 10 años se ha registrado en Latinoamérica. Mongaba. Periodismo ambiental independiente en Latinoamérica. <https://lc.cx/jykvhc>
- Gómez, I.M., Galak, E., Quintao de Almeida Felipe y Moreno, W. (2019). Sentidos y Prácticas sobre la Educación y los Usos del Cuerpo. Intercambios académicos entre Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay. Edita FaHCE Universidad de la Plata y EDUFES Universidad Federal de Espiritu Santo.
- Gómez, M.F. (2022). La escuela abraza la vida. La oreja Roja. <https://lc.cx/0rRjNQ>
- Informe de la Verdad. Colombia. Hay futuro si hay verdad. Legado. Comisión de la Verdad. Colombia. <https://lc.cx/10VOoD>

- Informe sobre desarrollo humano (2019). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). <https://acortar.link/n7bCOj>
- Informe de Tendencias Migratorias en las Américas OIM/ONU. Febrero de 2023. <https://robuenosaires.iom.int/sites/g/files/tmzbdl626/files/documents/2023-04/Tendencias-Migratorias-en-las-Américas-ESP-Feb-2023.pdf>
- Lesley-Ann Noel (2022). Designing New Futures for Design Education, *Design and Culture*, 14:3, 277-291, DOI: 10.1080/17547075.2022.2105524. <https://doi.org/10.1080/17547075.2022.2105524>
- Mallarino Flórez, C. (2022). Cuerposelocuentes.blog. <https://lc.cx/fflywt> <https://lc.cx/0crFKg> <https://lc.cx/EvdQc8> <https://lc.cx/ZLZnZ9> <https://lc.cx/3KXhP9>
- Martínez Bonafé, J. (2020). Un debate sobre los contenidos del currículum. ¿Qué saberes son socialmente necesarios? El diario de la educación. <https://lc.cx/OuJ9A7>
- Martínez Bonafé, J. (2019). Conversaciones con Jaume Martínez Bonafé sobre el currículum. Parte I. Sección Educación, Ateneo de Madrid <https://lc.cx/rWiZ7K>
- Moreno, W. (2007). El cuerpo en la escuela. Los dispositivos de la sujetación. *Currículo sem fronteiras*, V.9, n.1, pp. 159-179. <https://lc.cx/cJwDue>
- Moreno, W., Acevedo Carmona, y P., Guerrero, E. (2019). Las condiciones sociales de la educación corporal en el medio rural colombiano: el caso de la escuela de la virgen. En: Iván Gómez, Eduardo Galak, Felipe Quintao de Almeida y William Moreno. *Sentidos y Prácticas sobre la Educación y los usos del cuerpo: intercambios académicos entre Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay*. Edita FaHCE Universidad de la Plata y EDUFES Universidad Federal de Espírito Santo. <https://lc.cx/4vtnkN>
- Moreno, W. y otros (2021). Un currículum participado con pertinencia social, histórica y cultural para la formación de los profesionales del campo en el Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia”. Código CODI-CICIDEP: 2021-45011
- Paraskeva, J. M. (2020). Justicia contra el epistemicidio. Hacia una breve crítica de la razón occidental moderna. *Con-Ciencia Social*

- (segunda época), 3, 157-174. DOI: 10.7203/concienciasocial.3.16795 <https://lc.cx/eRCgl6>
- Pedraza Gómez, Z. (2007). Perspectivas de los estudios del cuerpo en América Latina. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara <https://lc.cx/zqUgDg>
- Preti, A. (2014). Conflictos y construcción de paz en América Latina. Centro Regional del PNUD para América Latina y el Caribe. <https://lc.cx/E8yd2c>
- Proyecto curricular Instituto de Educación Física (2022). Documento con deposito en el CICIDEP Universidad de Antioquia.
- Sabido, O., y Cedillo, P. (2014). Miradas de las ciencias sociales al cuerpo en México: tendencias temáticas y abordajes disciplinares. En *Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea: algunas rutas del amor y la experiencia sensible en las ciencias sociales*. Adriana García Andrade, Olga Sabido Ramos (coord.) 2014, ISBN 9786072802612, págs. 347-392. <https://lc.cx/ry1202>
- Sacristán, J. G. (2022). Poderes inestables en educación. Ediciones Morata España
- Situación de los derechos humanos en América y los cambios que se han producido en la región a lo largo de 2022 (Resumen). Amnistía Internacional. <https://lc.cx/cFuWBp>
- Sloterdijk (2014). Has de cambiar tu vid. Pre-textos
- Varela, J. (1995): «Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo», en Jorge Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, pp. 153-186.
- Williams, R. (2003). Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad. Buenos Aires: Nueva Visión. <https://lc.cx/rG6bp0>
- World Nequality Report (2022). Coordinadores: Lucas Chancel, Thomas Piketty, Emmanuel Sáez y Gabriel Zucman. Word, Inequality Lab 2021. <https://lc.cx/XRf96k>
- XV Congreso Internacional de Investigación “Los cuerpos y las artes en la escuela” 16 y 17 de Agosto. Centro de Innovación del Maestro -MOVA. Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal, Institución Educativa Ciudad de la Nuevo Occidente Y Secretaría de Educación de Medellín.

## PEDAGOGIE DEI CORPI E SPAZI INCORPORATI IN PROCESSI DI URBANIZZAZIONE PLANETARIA

Nicola De Martini Ugolotti

Università di Bournemouth, Regno Unito  
Associazione Frantz Fanon, Italia

### 1. Introduzione: Spazializzare le Pedagogie dei Corpi

La (ri)definizione dei corpi come relazioni che vengono attivamente costruite attraverso processi sociali, ecologici e di sapere/potere ha caratterizzato in maniera ampia i cosiddetti *somatic e post-human turns* all'interno delle scienze sociali negli ultimi decenni (Shilling, 1993; Braidotti, 1994; Silk, Thorpe and Andrews, 2017; Donato, Tonelli e Galak, 2019; Newman, Thorpe e Andrews, 2020; Bortolotti et al., 2022). Queste prospettive hanno alimentato importanti dialoghi inter- e trans-disciplinari che hanno analizzato e problematizzato a partire dalla corporeità la relazione tra regimi di verità, rappresentazioni sociali e relazioni di potere che attraversano e connettono in diverse maniere gli ambiti della salute, sport/attività fisica, *leisure*, educazione e rivendicazioni sociali. Nonostante l'importanza di recenti contributi sulla reciproca costituzione di corpi e spazi in diversi ambiti pedagogici, questo capitolo discute alcuni elementi ancora da esplorare sui processi pedagogici che prendono luogo attraverso una molteplicità di contesti, pratiche e agenti (istituzionali e non, formali e informali, umani e non-umani) in contesti urbani. La riflessione che segue si pone quindi come contributo per espandere alcuni dialoghi già esistenti e nel sottolineare la produttività di spazializzare le pedagogie dei corpi. A partire dal lavoro di Setha Low (2017), con l'idea di spazializzare le pedagogie dei corpi intendo l'essere in grado di collocare – materialmente, storicamente, visceralmente e discorsivamente – relazioni, istituzioni, rappresentazioni e pratiche pedagogiche negli spazi e nei processi di trasformazione urbana. All'interno di questa prospettiva, mi riferisco alla pedagogia come a “un sistema di tecniche che fondano la propria efficacia sull'applicazione della loro materialità a un sistema di corpi” (Massa, 2003, p. 471). Questa definizione, a cui ritornerò più tardi, si riferisce quindi ad un processo mai neutro e che necessita di

essere collocato in un intreccio di regimi di conoscenza, relazioni produttive del capitalismo avanzato, costruzione della nazione post-coloniale (Donato, 2023) e aggiungo, di processi di urbanizzazione planetaria (Brenner, 2014). Prima di entrare nel merito di questa proposta, mi sembra necessario delineare alcuni elementi di riferimento per la discussione di queste pagine. La sezione che segue intende quindi offrire una breve rassegna su alcuni contributi chiave sulla relazione tra spazi, corpi e pedagogia.

## **2. Corpi, Spazi e “Pedagogie Contestuali”**

Se in generale è stato affermato che l’ambito della pedagogia abbia per molto tempo dimenticato il corpo nella sua riflessione teorica (Donato Tonelli e Galak, 2019; Donato, 2023), la tematizzazione di come “si impari” ad avere un corpo è stato il centro di importanti riflessioni localizzate soprattutto nell’ambito dei Physical Cultural Studies (PCS). Diversi lavori sviluppati all’interno di questa sensibilità teorica hanno approcciato gli ambiti dello sport e cultura fisica come siti di pedagogia pubblica (Rich, 2011). In altre parole, queste prospettive si sono concentrate su ambiti di cultura fisica come ambiti di trasmissione e negoziazione di saperi e pratiche sui corpi (sessuati e sessualizzati, razzializzati, dis/abili, “in salute” e/o “in/produttivi”) che si sviluppano a partire da un diagramma di spazi formali e informali di apprendimento: dall’educazione fisica e alla salute, ai media (social e non) e tecnologie digitali, passando per spogliatoi, mega-eventi sportivi, campi da gioco, parchi e strade (Fusco, 2005; Rich, 2011; Silk, Thorpe and Andrews, 2017). In sviluppare questo approccio, l’ambito dei PCS ha preso spunto ed esteso la tematizzazione pedagogica dei Cultural Studies. Tale approccio, si costruisce a partire da una “contestualizzazione radicale” (Grossberg, 2012), ovvero sullo stabilire connessioni e articolazioni tra ambiti, discorsi e pratiche di cultura (fisica) all’interno degli specifici contesti sociali, politici, economici e tecnologici in cui sono situate. L’obiettivo di questo approccio pedagogico allo studio della cultura fisica è secondo Silk, Thorpe e Andrews (2017) quello di permettere a individui e gruppi sociali di “discernere, sfidare e potenzialmente trasformare strutture e relazioni di potere esistenti, per come queste si manifestano all’interno, e vengono vissute attraverso, l’ambito complesso della cultura fisica” (p. 7). Legata a

questa “pedagogia contestuale” (Donato, 2023), l’approccio dei PCS ha più volte sottolineato anche la necessità una “creolizzazione teorica” che possa “far reagire” diversi vocabolari concettuali e metodologici con l’obiettivo sviluppare forme di sapere e di intervento su noi stessi e sul presente, a partire anche dalle pratiche e culture fisiche che fanno parte del quotidiano, in quanto ambientazione vissuta delle relazioni di potere (De Martini Ugolotti, 2019).

La proposta trans-disciplinare dei PCS ha da subito invitato prospettive che hanno sottolineato come un “ritorno” al corpo come sito di analisi critica necessiti un riconoscimento delle relazioni che il corpo crea “con gli spazi in cui esiste, che produce e da cui è prodotto” (Friedman, Van Ingen, 2011, 88). Queste prospettive hanno quindi sottolineato l’importanza di prestare attenzione a come “l’organizzazione socio-culturale degli spazi produca e incorpori costruzioni della ‘razza’, genere, sessualità, classe, abilità e nazionalità” (Fusco, 2005, 305). Il riconoscimento di come luoghi e spazi costituiscano parte integrante di pratiche di cultura fisica e delle pedagogie che le (in)formano ha caratterizzato recenti lavori nell’ambito dell’outdoor education (Bortolotti, 2019, 2021; Benetton, 2020) e all’intersezione tra prospettive pedagogiche e pianificazione urbana (Dorato, Borgogni, 2023). Bortolotti (2021) ha problematizzato per esempio i modi in cui pratiche sportive e pedagogiche outdoor possano reificare idee di “natura” come risorsa inerte per pratiche di benessere, educazione e conservazione ambientale. Sviluppando ulteriormente queste problematizzazioni, Donato (2023) ha posto come cruciale la necessità comprendere la reciproca costituzione di corpi e spazi al di là della dicotomia tra “natura” e “cultura”. Questo, soprattutto considerando che a partire dalla crisi ecologica in atto “la stessa pedagogia è chiamata direttamente in causa a ripensare ad aspetti socio-ecologici, che fino a poco tempo fa erano aspetti politici ed etici delegati ad altri campi del sapere” (Donato, 2023, 72). Altre prospettive si sono concentrate a rifocalizzare l’attenzione sul ruolo attivo di bambini/e negli spazi pubblici urbani per considerare questioni che intersecano questioni pedagogiche e di pianificazione urbana (Dorato, Borgogni, 2023). In relazione all’invito di questo volume di esplorare criticamente le pedagogie dei corpi, queste analisi sono senz’altro importanti per considerare come l’ambito della pedagogia sia sempre e comunque situato e costi-

tuito a partire da processi che sono simultaneamente incorporati e localizzati. Allo stesso tempo e nonostante gli spunti offerti da queste analisi, molto rimane ancora da dire su come sia possibile spazializzare le pedagogie dei corpi alla luce di processi che ridefiniscono la rilevanza e impatto della questione urbana su scala planetaria, e in cui i processi urbani, gli spazi e le forme di vita che essi creano, diventano siti di superamento *continuo* della dicotomia tra natura e cultura (Barchetta, 2021; De Martini Ugolotti, Donato, Tonelli, 2023). Quello che segue è quindi un tentativo iniziale di articolare alcune questioni chiave alla luce di processi di urbanizzazione planetaria (Brenner, 2014) e urbanismo cyborg (Gandy, 2005). Come discuterò nella prossima sezione, queste prospettive diventano di particolare rilevanza nel cercare di avanzare punti di vista che possano collocare le pedagogie del corpo in reciproca costituzione con gli spazi che emergono dalla presente congiuntura planetaria. La prossima sezione offrirà quindi una breve sintesi di queste recenti prospettive, per poi avanzare alcune questioni e direzioni di ricerca a partire dalla nozione di spazi incorporati (Low, 2017).

### **3. Urbanizzazione Planetaria e Pedagogie dei Corpi nelle Città Cyborg**

Le prospettive discusse finora hanno dimostrato in diverse maniere la rilevanza di sguardi che possano porre in relazione corpi, spazi e “pedagogie contestuali”, sia attraverso analisi critiche sulla reificazione del concetto di natura in pratiche outdoor (Bortolotti, 2019, 2021; Benetton, 2020; Bortolotti, Donato, 2021), o ponendo l’accento sull’agentività di soggettività “ai margini” negli spazi urbani contemporanei (De Martini Ugolotti, 2019; Dorato, Borgogni, 2023). Come già accennato, nell’espandere i contributi di questi lavori, rimane però necessario, in particolare alla luce dei processi socio-ecologici in atto, collocare le relazioni tra corpi, spazi e pedagogia anche in processi di urbanizzazione planetaria (Brenner, 2014). Il concetto di urbanizzazione planetaria non si riferisce solo al fatto che attualmente più della metà della popolazione del pianeta viva in contesti urbani, con proiezioni che prevedono una crescita al 70% entro il 2050. In maniera più significativa, il termine indica che un numero sempre più ampio di

soggetti umani e non-umani, luoghi e infrastrutture spesso non localizzate in contesti definibili come città, sono direttamente o indirettamente coinvolte nel rendere possibile processi di urbanizzazione a livello globale. Come riportato da Bulkeley and Betsill (2005) il mantenimento della vita in contesti urbani contemporanei è responsabile per l'utilizzo dell'80% delle risorse del pianeta e della produzione di gran parte dei rifiuti globali. Le questioni socio-ecologiche che vengono esacerbate dall'accelerazione di processi urbani rendono quindi la città non solo un sito chiave per considerare il presente, ma come un sito imprescindibile per leggere criticamente pedagogie dei corpi e degli spazi esistenti e per metterne in pratica di nuove.

Nello sfumare ed espandere i confini della questione urbana, analisi sull'urbanizzazione planetaria risuonano quindi con la problematizzazione della dicotomia tra natura e cultura sviluppata attraverso la concettualizzazione di "città cyborg", in quanto entità allo stesso tempo *organica e meccanica* (Gandy, 2005). Come sottolineato da diversi lavori e reso tangibile dalla pandemia di Sars-Cov2, le città e i loro abitanti (umani e non-umani) sono connesse e reciprocamente costituite da infrastrutture di circolazione che creano flussi di persone, animali, sostanze chimiche e organiche, atmosfere, rifiuti, virus e collegate da reti di trasporto e produzione, cablature e condotte (Barchetta, 2021; De Martini Ugolotti, Donato, Tonelli, 2023). Significativamente, Matthew Gandy (2005) ha sostenuto come l'immagine del cyborg sia alla sua radice un'immagine spaziale che enfatizza l'interfaccia materiale tra i corpi e la città (p. 28). Concettualizzare le città come cyborg in processi di urbanizzazione planetaria offre quindi possibilità di esplorare connessioni con le rare, ma importanti prospettive sulle pedagogie che mettono in relazione corpi e spazi discusse finora. Alcune di queste connessioni emergono soprattutto considerando immaginari e politiche urbane che ambiscono a definire "standard globali di sviluppo urbano sostenibile, ripensando i modi in cui costruiamo, governiamo e viviamo nelle città" (UN, 2016). Ricerche recenti (Maller, 2018; De Martini Ugolotti, Silk, 2018; Padua Machado, Allis, 2022) hanno mostrato come questi standard globali si materializzino nella (ri)costruzione di spazi e infrastrutture urbane in cui l'educazione alla salute e al benessere, e sostenibilità ambientale si sovrappongono all'inclusione sociale e forme di marketing urbano. In questo senso, la creazione di corsie ciclabili, la creazione di giardini urbani e parchi

ricavati dai residui della città (post)industriale diventano strumenti pedagogici nella costruzione di forme di cittadinanza e di vita urbana “del futuro” attraverso cui determinate forme di muoversi e vivere la città vengono promosse, organizzate e rese produttive. Queste trasformazioni urbane quindi non solo implicano una visione post-politica (Swyngendouw, 2011) della città e della sua organizzazione ampiamente discussa nell’ambito degli studi urbani. In maniera significativa, queste trasformazioni urbane implicano la loro materialità con “un sistema di corpi” (Massa, 2003, p. 471) basandosi su una serie di premesse “condivise” che spesso sovrapppongono acriticamente i benefici “universali” dell’attività fisica, idee sulla “natura come medicina” applicata agli spazi verdi urbani, e l’efficienza dello *smart urbanism*. Alla luce di quanto considerato finora, guardando alle pedagogie che si manifestano in spazi e politiche urbane di promozione agli “stili di vita attivi” (spesso visti come implicitamente inclusivi) ci possiamo quindi chiedere: quali forme di cittadinanza queste visioni urbane immaginano e quale gerarchie della appartenenza (ri)producono? Quali “futuri a venire” queste visioni urbane (non) immaginano, materializzano e trasmettono? Quali pedagogie contestuali possiamo sviluppare a partire dalle “soggettività marginali” che vivono e animano gli spazi di urbanizzazione planetaria? Affrontare questi temi a partire dalla città cyborg può aprire quindi importanti elementi di pedagogie e prassi contestuali rispetto a due punti.

Il primo riguarda il modo in cui la creazione e promozione di spazi per attività fisiche, sportive e di leisure assumono ruoli sempre più importanti sia nel “branding” dei centri urbani (Padua Machado, Allis, 2022), sia come siti pedagogici attraverso cui immagini di una cittadinanza “attiva”, produttiva e in salute vengono promossi e messi in discussione (De Martini Ugolotti, 2022). Il secondo implica considerare come spazi e strutture urbane costituiscano sia manifestazioni materiali di determinate (economie) politiche delle città che sistemi di rappresentazione che forniscono allo spazio urbano specifici significati e immaginari. Non a caso, a Torino, in Italia, l’inaugurazione del parco post-industriale “Parco Dora” nel 2011 è stata descritto come il simbolo della trasformazione di una città proiettata a diventare “modello per la città post-industriale del futuro” (The Guardian, 2013 in De Martini Ugolotti, Silk, 2018, 767). In maniera simile, a Sao Paulo, in

Brasile, la possibile ridefinizione d'uso del viadotto stradale del Minhocão come parco urbano sopraelevato rappresenta uno spaccato su contrastanti visioni sul futuro della città e chi possa abitarla (Padua Machado, Allis, 2022). In questo senso, gli spazi e strutture urbane delle città post-industriali, i “fantasmi del futuro di ieri” (Gandy, 2005, p. 34), sono parti attive nella (ri)definizione della sfera e dello spazio pubblico e di visioni di cittadinanza, salute, sostenibilità e (in)giustizia sociale in contesti di urbanizzazione planetaria. Come sostenuto da Padua Machado e Allis (2022), in diverse maniere, pratiche di *leisure* e attività fisica diventano siti per spiegare come le città stiano cambiando, e gli spazi che simbolizzano e mettono in atto questi cambiamenti “sono attori su questo palco” (p. 147). Detto altrimenti, questi spazi (rigenerati, recuperati, riutilizzati, o meno) diventano *siti pedagogici* in cui diverse visioni della città prendono luogo, vengono contestate, mostrano le loro fraglie e contraddizioni e mobilitano alternative. Pensare a spazializzare le pedagogie dei corpi nella città cyborg significa quindi riconoscere l'emersione degli spazi e strutture urbane come siti attivi attraverso cui mettere in atto e in discussione diverse pratiche pedagogiche dei corpi in relazione a processi di urbanizzazione planetaria marcati da crisi, incertezza e contestazione. Questo punto di vista, apre opportunità per estendere analisi possibili sulla relazione pedagogica tra corpi e spazi ad una gamma spazi ordinari, (in)visibili e/o negletti delle città contemporanee. Nella prossima conclusiva sezione intendo proporre una direzione per rendere tangibili queste possibilità in campo pedagogico a partire dalla nozione di spazio incorporato.

#### **4. Eterotopie pedagogiche e spazi incorporati: tracciare prassi di immaginazione comparativa**

Alla luce della discussione sviluppata finora, quali forme pedagogiche si possono pensare e attuare a partire dal riconoscimento crescente che la produzione e (dis)organizzazione delle relazioni tra corpi, spazi e ambiente trascende le divisioni tra società e ambiente, ecologia ed economia, natura e cultura, locale e globale? Il lavoro di Antonio Donato (2023) ha recentemente sviluppato un'importante riflessione su questi temi con l'obiettivo di definire quali possibilità e prassi pedagogiche si possano mettere in atto di fronte alla “verità

sconveniente” dell’intrusione di Gaia (Stengers, 2015) come soggettività politica inattesa nell’ordine planetario del capitalismo avanzato. Considerando l’ambito pedagogico come “struttura che costituisce esperienza” (Massa, 1997, p. 178), Donato (2023) propone la costituzione di eterotopie pedagogiche come spazi in cui al centro della pratica pedagogica non ci sia l’aumento della conoscenza o la consolidazione della propria soggettività, ma trasformazione delle relazioni con il Sé e con il mondo (p. 16). Questa ricollocazione della prassi pedagogica, considerata dall’autore nell’ambito *dell’outdoor education*, permette all’espressione del corpo di trasformarsi e mutare e può quindi produrre un “corpo eterotopico” capace di relazioni “impensate” (p. 90). Il lavoro di Donato offre importanti spunti per ripensare le pedagogie dei corpi e degli spazi attraverso la concettualizzazione di eterotopia. Allo stesso tempo, mi sembra fondamentale articolare queste considerazioni con prospettive che considerino queste possibilità nelle contingenze storiche, politiche e socio-ecologiche che emergono in contesti di urbanizzazione planetaria, oltre che attraverso forme di essere al mondo che continuano ad esistere al di là della “modernità” (De Martini Ugolotti, 2021). La concettualizzazione di “spazio incorporato” avanzata da Setha Low (2017) offre alcuni spunti generativi per pensare a queste articolazioni. Il punto di partenza di Low è che soggetti umani e non-umani creano spazi attraverso i loro corpi ed i movimenti che creano relazioni tra essi. In questa maniera spazi e corpi in relazione creano contorni, significati e forme di mobilità che contribuiscono alla creazione di luoghi, paesaggi e territori. Questo punto di partenza espande e contribuisce a superare alcune faglie nella teorizzazione di corpi, spazi e della loro relazione nelle scienze sociali. Concepire le pratiche corporee come “ambiti spaziali mobili” (Low, 2017) significa riconoscere come esse contribuiscano a definire luoghi e diventino siti di articolazione tra esperienze “intime” e più ampie questioni e relazioni politiche. Nello sviluppare questa proposta, l’autrice nota come teorizzazioni focalizzate sul corpo nelle scienze sociali abbiano faticato a riconoscere gli spazi che i corpi occupano e creano, mentre analisi spaziali spesso tralascino dimensioni corporee nelle loro analisi per le difficoltà teoriche in risolvere il dualismo tra corpo “oggettivo” e “soggettivo” e distinzioni tra aspetti materiali e rappresentazionali delle corporeità. Low (2017) nota quindi come forme di

relazione e reciproca costituzione tra corpi e spazi non vengano riconosciute o analizzate a fondo nè in approcci analitici fondati sulla costruzione dello spazio basata sull'attribuzione di significati allo spazio nella creazione di luoghi (Tuan, 2001) nè in approcci che si focalizzano sulla produzione dello spazio, cioè focalizzati a illuminare l'economia politica legata alla creazione di relazioni spaziali (Lefebvre, 1991). In risposta a queste mancanze, la lente concettuale dello spazio incorporato si basa sull'articolazione di significati, pratiche e registri corporei che emergono e si modificano all'intersezione tra processi socio-culturali, economici e politici e specifici ambienti. In questo senso, questa lente articola dimensioni di produzione e costruzione sociale, registri affettivi e di incorporazione con un'attenzione alla materialità dei luoghi e a connessioni translocali tra diversi luoghi e territori. Mettendo in dialogo Low (2017) con quanto discusso finora, la nozione di spazio incorporato contribuisce a mettere a fuoco la rilevanza dei luoghi e le pratiche corporee della vita quotidiana. Un tale sguardo articola infatti registri sensoriali e affettivi di relazione e formazione di luoghi con regimi di circolazione e mobilità asimmetrici che sono sia politicamente che intimamente iscritti e vissuti attraverso materialità dei siti "ordinari" di urbanizzazione planetaria. In un recente lavoro con *traceurs e writers* a Torino e Bologna, attraverso la nozione di spazi incorporati abbiamo considerato con Carlo Genova l'(in)visibilità come registro che emerge all'intersezione tra relazioni di percezione e relazioni di potere (De Martini Ugolotti, Genova, 2023). Attraverso questa prospettiva ci siamo soffermati sulla relazione tra spazi e pratiche corporee marginali ma spesso partecipanti al funzionamento e immaginari delle città contemporanee (parkour e graffiti, parcheggi, sotto e sopra-passi, depositi ferroviari, spazi residuali di processi e siti industriali) nel creare relazioni sociali, affettive e politiche nella e con la città'. Parafrasando uno dei partecipanti, uno sguardo rivolto agli spazi incorporati ci ha permesso di riconoscere la costruzione di territori attraverso pratiche corporee e relazioni affettive e materiali la cui invisibilità ci parla di altri modi di abitare contesti urbani spesso concepiti e amministrati come "spettacoli da vedere" (De Martini Ugolotti, Genova, 2023).

Mi sembra importante a questo punto chiarire che nel sottolineare la produttività ancora tutta da esplorare di nozioni di spazio incorporato, questa discussione non vuole comunque essere prescrittiva nella

definizione di una cornice teorica (o specifici ambiti empirici) per spazializzare le pedagogie del corpo. L'idea invece è di fornire alcune possibilità per rispondere alla questione di come “spiegare la complessità dinamica dell'inter - e intra - azione, tra [corpi] ambiente e società” (Donato, 2023, 64). Le prospettive discusse finora quindi sottolineano come approcciare la pedagogia *come pratica materiale e contestuale* implichi rivolgere la propria attenzione anche (o soprattutto) ai siti e pratiche inattese che ci parlano dell'intreccio tra esistenti, se marginali, relazioni tra Sè e il mondo nella presente congiuntura planetaria. In questo senso, sono diversi gli esempi di prospettive che possono offrire spunti ulteriori in dialogo con la discussione di questo capitolo. Attraverso la lente cromatica degli “spazi grigi” O'Connor et al. (2023) hanno discusso come uno sguardo sui territori urbani costruiti attraverso lo skateboarding si prestino a discussioni più complesse sull'associazione tra attività fisiche e benessere, sostenibilità e inclusività, nonché a più ampie discussioni su pratiche outdoor, e *polluted leisure* (Evers, 2019) nel contesto della crisi climatica. I lavori di Thorpe (2015) e Cherrington e Black (2022) hanno invece esplorato la ridefinizione dei significati, temporalità e geografie delle pratiche corporee all'indomani di eventi catastrofici come terremoti e frane e la rilevanza di pratiche corporee per ridefinire relazioni con territori da parte di soggettività “minori” (i.e. giovani) che operano spesso al di fuori delle politiche e logiche istituzionali di ricostruzione. Nel suo studio sulle pratiche di breakdance nella stazione della metropolitana di Porta Venezia a Milano, Bertoni (2019) considera i luoghi creati tramite movimenti e musica come “eterotopie che risuonano”, ovvero relazioni tra corpi e spazi che si sovrappongono, allineano e disturbano allo stesso tempo gli usi e i flussi di circolazione delle infrastrutture urbane e i ritmi ed atmosfere che le definiscono. In questo senso, un'attenzione agli spazi incorporati implica un'immersione in quelle “relazioni impensate” che esistono già nelle città cyborg e in più ampi processi di urbanizzazione planetaria. Queste prospettive ci invitano anche a riconoscere come l'impensato in un contesto sia prassi o necessità in un altro, o venga spesso definito come meramente informale, illegittimo, indecoroso, ambivalente, ingannevole o sporco alla luce di “strutture di esperienza” dominanti.

Queste considerazioni portano ad un breve punto finale per concludere questo capitolo. Un'attenzione teorica che permette di spazializzare le pedagogie dei corpi in processi di urbanizzazione planetaria ci chiede anche di collocare pratiche e analisi pedagogiche in prassi e metodologie di "immaginazione comparativa" (Ward, 2010), in cui pensare il "fuori" (Donato, 2023) implica anche *pensare ai luoghi attraverso altri luoghi* (Robinson, 2016). In breve, questa prospettiva ci richiede e permette di articolare come determinati territori si connettono e costituiscono reciprocamente (vedi i legami che intrecciano luoghi e pratiche pedagogiche "nella natura" a contesti e stili di vita decisamente "urbani"). In questo senso, pensare attraverso un'immaginazione comparativa ci permette di considerare i luoghi delle pratiche pedagogiche come costituiti attraverso relazioni che si estendono attraverso lo spazio e il tempo nel momento in cui si localizzano in un territorio (Ward, 2010). Pensare alle eterotopie pedagogiche attraverso spazi incorporati e processi di urbanizzazione planetaria offre quindi una possibilità per immaginare una pedagogia che si ripensa anche a partire da luoghi inattesi, soggettività "marginali" o "impreviste" e relazionalità trans-locali. Una pedagogia che si effettua come pratica materiale e contestuale. Una pedagogia che offre prospettive "impenstate" sulla reciproca costituzione tra corpi, ambiente e società in città cyborg come in più ampi processi di urbanizzazione planetaria in cui si iscrivono, intrecciano e si manifestano le trasformazioni socio-ecologiche in atto.

### **Bibliografia**

- Barchetta, L. (2021). *La Rivolta del Verde. Nature e Rovine a Torino*. Milano: Agenzia X.
- Benetton, M. (2020). Le valenze interdisciplinari dell'outdoor education nel paesaggio pedagogico. *Pedagogia Oggi*, 18,1: 197-209.
- Bertoni, F. (2019). *Resounding heterotopias: breakdance, caporales and the re-appropriation of the city*, in *Sounding the World: More-than-representational Accounts of Sound and Music*, a cura di K. Doughty K., M. Duffy, M., T. Harada. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.

- Bortolotti A. (2021). Perspectives on outdoor sports: uncertainty between nature and culture. *Journal of Physical Education and Sport*, 21: 638 – 642
- Braidotti, R. (2013). *The Post-Human*. Cambridge: Polity Press.
- Brenner N. (2014). *Implosions/Explosions: Towards a Study of Planetary Urbanization*. Berlin: Jovis
- Bulkeley, H., Betsill, M. (2005). *Cities and Climate Change: Urban Sustainability and Global Environmental Governance*. London: Routledge.
- Cherrington, J., Black, J. (2022). *Introduction: sport and physical activity in catastrophic environments—tuning to the ‘weird’ and the ‘eerie’*, in *Sport and physical activity in catastrophic environments*, a cura di J. Cherrington, J., J. Black, J. London: Routledge.
- De Martini Ugolotti, N. (2019). *Corpi e città contese: studi culturali del corpo e trasformazioni urbane*, in *Le Pieghe del Corpo*, a cura di A. Donato, L. Tonelli, E. Galak. Milano: Mimesis.
- De Martini Ugolotti, N. (2021). The productive turbulence and unresolved questions of ‘new’ materialist approaches to sport, leisure and physical culture. *Leisure Studies*, 40, 3: 438-440.
- De Martini Ugolotti, N. (2022). Contested bodies in a regenerating city: post-migrant men’s contingent citizenship, parkour, and diaspora spaces. *Leisure Studies*, <https://doi.org/10.1080/02614367.2022.2085775>
- De Martini Ugolotti, N., Silk, M. (2018). Parkour, counter-conducts, and the government of difference in post-industrial Turin. *City*, 22, 5–6: 763–781.
- De Martini Ugolotti, N., Donato, A., Tonelli, L. (2023). *Lockdown Cartographies: Active Bodies, Public Spaces and Pandemic Atmospheres in Italy*, in *Sport and Physical Culture in Global Pandemic Times: COVID Assemblages*, a cura di D. Andrews, H. Thorpe, J. Newman. Londra, New York: Palgrave Macmillan.
- De Martini Ugolotti, N., Genova, C. (2023). Parkour, Graffiti, and the Politics of (In)Visibility in Aestheticized Cityscapes. *Space and Culture*, <https://doi.org/10.1177/12063312231155356>
- Donato, A., (2023). *Il corpo tra natura e cultura: la sfida ecosofica della pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- Donato, A., Tonelli, L., Galak, E. (2019). *Le Pieghe del Corpo*. Milano: Mimesis.

- Dorato, E., Borgogni, A. (2023). Active cities/active children: a planning and pedagogical perspective. *Convergencias*, XIII, 26: 92-102
- Evers, W. C. (2019). Polluted leisure. *Leisure Sciences*, 41, 5: 423–440.
- Friedman, M. T., Van Ingen, C. (2011). Bodies in Space: Spatializing Physical Cultural Studies. *Sociology of Sport Journal*, 28, 1: 85-105.
- Fusco, C. (2005). Cultural landscapes of purification: Sports spaces and discourses of whiteness. *Sociology of Sport Journal*, 22, 3: 283–310.
- Gandy, M. (2005). Cyborg Urbanization: Complexity and Monstrosity in the Contemporary City. *International Journal of Urban and Regional Research*. 29: 26-49.
- Grossberg, L. (2012). *Theorising Context*, in *Spatial Politics*, a cura di D. Featherstone, J. Painter. Hoboken: Wiley.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.
- Low, S. (2017). *Spatializing Culture: The Ethnography of Space and Place*. London: Routledge.
- Maller, C. (2018). *Healthy Urban Environments: More-than-human Theories*. London: Routledge.
- Massa, R. (1997). *Formazione del soggetto e proceduralità pedagogiche. Intervista a Riccardo Massa*, in *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, a cura di A. Mariani. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (2003). *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Newman, J., Thorpe, H., Andrews, D. (2020). *Sport, physical culture and the moving body: Materialisms, technologies, ecologies*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- O'Connor, P., Evers, C., Glenney, B., Willing, I. (2022). Skateboarding in the Anthropocene: Grey spaces of polluted leisure. *Leisure Studies*, DOI: 10.1080/02614367.2022.2153906
- Padua Machado, A. C., Allis, T. (2022). *New approaches to urban tourism: Living with a "big worm" in central São Paulo (Brazil)*, in *Tourism Dynamics in Everyday Places: Before and After Tourism*, a cura di A. Condevaux, M. Gravari-Barbas, S. Guinand. London: Routledge.

- Rich, E. (2011). Exploring the relationship between pedagogy and physical cultural studies: The case of new health imperatives in schools. *Sociology of Sport Journal*, 28, 1: 64-84.
- Robinson, J., (2016). Thinking cities through elsewhere: Comparative tactics for a more global urban study. *Progress in Human Geography*, 40, 1: 3–29.
- Shilling, C. (1993). *The Body and Social Theory*. London: Sage
- Silk, M., Andrews, D., Thorpe H., (2017). *Routledge handbook of physical cultural studies*. London: Routledge.
- Stengers, I. (2015 [2009]). *In catastrophic times: Resisting the coming barbarism*. London: Open Humanities Press.
- Swyngedouw, E. (2011). Interrogating post-democratization: reclaiming egalitarian political spaces. *Political Geography*, 30, 7: 370–380.
- Thorpe, H. (2015). Natural disaster arrhythmia and action sports: The case of the Christchurch earthquake. *International Review for the Sociology of Sport*, 50, 3: 301-325.
- Tuan, Y. (2001). *Space and Place: The Perspective of Experience*. University of Minnesota Press.
- Ward K. (2010). Towards a relational comparative approach to the study of cities. *Progress in Human Geography*, 34, 4: 471–487.

## **IL CORPO TRA EDUCAZIONE E LIBERAZIONE. LA METAFORA DELLA PESTE IN RICCARDO MASSA**

Mirca Benetton

Università di Padova

### **1. Introduzione**

Si continua ad asserire che oggi il corpo è stato riscattato dalla minorità nei confronti della mente, che l'intelligenza cinestetica ha un ruolo paritario rispetto alle altre tipologie di intelligenza, che è superata la stessa espressione educazione 'psicomotoria', perché è ormai assodato che ogni educazione psichica è anche fisica e viceversa. Riscatto e visibilità del corpo si sarebbero dovuti tradurre anche nel contesto pedagogico-educativo-formativo, come presa di coscienza della persona nella sua totalità, aggancio con il mondo della vita. La persona incarnata che riesce ad assumere tale consapevolezza di sé si avvia, infatti, a gestire il proprio progetto di vita, i percorsi da intraprendere, il modo di essere al mondo.

Non si può negare che oggi il corpo degli individui desti interesse a livello sociale. Peccato sia soprattutto un corpo virtuale manipolato dai social media, che gli adolescenti, ad esempio, assumono come modello di riferimento, con le conseguenti crisi che ne derivano, dovute al fatto che il corpo reale presenta sempre naturali 'imperfezioni' rispetto al corpo virtuale.

Di ben altro corpo dovrebbe dunque occuparsi la pedagogia: del corpo come espressività corporea, come elemento costitutivo e singolare di ogni persona, che ha dei modi specifici di presentarsi e di esprimersi che vanno fatti emergere e coltivati. Tale modo di essere autentico permette al soggetto di entrare in relazione con gli altri, di farsi riconoscere ed essere riconosciuto nella propria identità.

Eppure, per moltissimo tempo e in parte ancora oggi, più che porre al centro il corpo per educare l'espressività corporea affinché ognuno

sia consapevole padrone di sé, si è optato per un silenzio educativo sullo stesso. O, ancora meglio, il corpo nella scuola, che è (o dovrebbe essere) l'istituzione educativa prioritaria e su cui vogliamo concentrare la riflessione, o è stato nascosto o è stato contenuto, plasmato secondo modelli, ideologie, antropologie dominanti in un certo periodo storico e in un certo luogo.

Ma, così agendo nei confronti del corpo, la pedagogia rischia di non essere fedele al suo mandato. Se infatti la pedagogia presidia il discorso e l'evento educativo, dovrebbe curarsi soprattutto di salvaguardare lo sviluppo dell'identità corporea della persona come identità libera, flessibile e complessa. Dunque, dovrebbe agire non per cancellare il corpo dal discorso educativo-scolastico o per comprimerlo, ma per educarlo dando spazio alla sua espressività e originalità. Il corpo richiede, cioè, di essere "cartografato" per problematizzare il suo modo di collocarsi nel mondo della vita e al contempo soggettivarlo nelle sue diverse affezioni (Donato, 2023).

Il discorso sul corpo e sulla sua considerazione rimanda dunque a un discorso generale pedagogico-educativo, chiama in causa le fondamenta stesse del processo educativo. Da esso dipende la considerazione del corpo dell'educando e la sua educabilità. A seconda di come si intende il congegno pedagogico-educativo, fra autorità e libertà, indottrinamento o liberazione, modellamento o singolarità personale, ne risulta una diversa educabilità del corpo. In definitiva, le sorti del corpo in educazione dipendono dall'idea stessa di educazione e formazione della persona e quindi da una certa antropologia pedagogica di riferimento.

Se prendere coscienza del proprio corpo significa anche assumerne consapevolezza, e in un certo senso saper dirigere il proprio sé, viene il sospetto che il corpo 'sospeso' nell'azione educativa sia l'espressione di una educazione che intende modellare più che liberare la persona, che predilige certi aspetti dell'umano più che l'uomo totale.

Rispetto a tale indagine appaiono particolarmente interessanti le riflessioni del compianto pedagogista Riccardo Massa, effettuate durante le lezioni del suo corso universitario del 1998-'99 e pubblicate a cura di F. Antonacci e F. Cappa, che utilizziamo come libero input per

sollecitare l'approfondimento sul significato da attribuire all'educazione e all'espressività corporea a partire dalla concezione stessa di educazione. Massa utilizza la peste come metafora pedagogica in cui prende visibilità il corpo liberato, ma anche disciplinato in un'attività che ha risvolti educativi e interpretazioni pedagogiche: l'attività teatrale. Parole chiave risultano essere dunque: peste, corpo, educazione, teatro, ognuna in connessione con le altre.

Si tratta di una metafora, quella della peste, che ci permette di riflettere sull'azione svolta dall'educazione e sul modo di avvicinarsi al corpo da parte della scienza pedagogica, fra autorità e libertà, ordine e creatività... Essa ci riporta al corpo dell'educando, al suo svelamento rispetto alla volontà di plasmarlo in 'corpo docile' e sottomesso alle istanze sociali – proprio mediante una negazione del corpo stesso – o di liberarlo dando invece spazio e vita alla sua presenza corporea. Proviamo quindi a estrapolare dai discorsi di Massa alcuni elementi interessanti per le nostre considerazioni in merito alla ricerca dei significati di una pedagogia del corpo.

## **2. Peste, educazione, corpo**

Massa vede nella peste la metafora pedagogica in quanto:

1. La peste, come l'educazione, si diffonde per contagio e ha una base materiale, emotiva e sociale e non puramente intellettuale, come si è teso a far credere. Come il contagio per la peste, anche l'azione educativa assume visibilità e forza tramite contatto-relazione con educatori. Tale relazione può stravolgere le regole già date, consuete, costruite a priori. Al tempo stesso, la peste richiede nuove regole e un nuovo disciplinamento per il contenimento del contagio. Il suo sviluppo è infatti indisciplinato e imprevedibile; il suo disordine necessita di un intervento ordinato: la limitazione di spazi, la riduzione di libertà di azione, il rispetto di nuove regole. Tutte azioni necessarie per debellarla. E così nell'educazione: l'educatore interviene per liberare e svelare le identità di ogni individuo, per supportare azioni originali e creative di ciascuno. Inoltre, tale obiettivo

giunge a compimento se si individua anche un percorso orientato accompagnato da un'organizzazione dell'azione coerente con le finalità che vuol perseguire. Come evocato da Foucault (1976), la peste in un certo senso appare trasgressiva perché toglie le maschere ai volti e dà nuovi movimenti ai corpi. Ugualmente l'educazione, se vuol essere autentica, deve personalizzare e non standardizzare i suoi percorsi, usare la tecnica non per comprimere l'educando, ma per permettergli di realizzarsi nella sua originalità e specificità. Tale percorso educativo richiede si dia spazio ai tanti linguaggi dell'uomo, quale quello corporeo-espressivo. L'attività teatrale, esaminata pedagogicamente, permette di perseguire tali obiettivi, diventa un ulteriore elemento chiave per sviluppare un discorso educativo sul corpo.

Il rapporto tra teatro e vita appare simile al rapporto tra educazione e vita. Il teatro fa parte della vita, la mette in scena, ma non è la vita stessa; il teatro offre una riflessione e una rilettura sulla vita. Allo stesso modo, l'educazione si prende carico del progetto di vita della persona, ma non si identifica in essa, in quanto individua un congegno interpretativo della vita stessa, che dà senso e significato all'azione educativa. L'educazione è quindi strettamente legata alla vita, ma si distingue da essa perché la reinterpreta in un progetto intenzionato ad essere di orientamento alla vita, e si serve di tecniche e didattiche che devono dar modo all'educando di emergere, di liberarsi e di realizzarsi.

Il teatro, come l'educazione, necessita di impegno, rigore e tecnica, ma la tecnica non impedisce, anzi dovrebbe valorizzare la piena espressione originale e creativa della persona, dell'attore, dell'artista. Mettere in scena la peste consente allora di ritrovare tali elementi, primo fra tutti la corporeità dell'artista. Il corpo diventa, doppiamente, il linguaggio espressivo per eccellenza della persona e va 'educato' a partire da tale constatazione.

2. Il teatro richiede un pubblico che accolga la performance. Anche l'educatore costruisce una sua opera teatrale e necessita di un contesto in cui realizzare il suo processo educativo mediante la relazione educativa che consenta di svilupparlo. Il pubblico teatrale corrisponde agli utenti dei diversi sistemi con i quali l'educando, oltre che l'educatore, si interfacciano. Teatro e educazione rimandano a una prestazione-prodotto-processo in cui il corpo è coinvolto in primis. Tale performance, però, non ha niente a che fare con il prodotto 'aziendale' standard, con certe prestazioni agonistico-sportive, in quanto si riferisce al processo di crescita che attiva, non a quanto si ottiene in termini di prestanza fisica o cognitiva. Nel teatro come nell'educazione è presente l'elemento etico e estetico, così come l'unione di prestazione e espressione, di normatività e trasgressività. E ciò che è particolarmente rilevante è che nel teatro contemporaneo sembra proprio emergere la creatività nell'espressività e nella reinterpretazione del copione, che è "una partitura corporale prodotta da un gruppo di attori. L'aspetto pedagogico del teatro contemporaneo consiste nel fatto che il copione è il prodotto di un processo di formazione di gruppo di una partitura psico-corporale" (Massa, 2001, p. 31). Riprendendo Artaud, Massa propone infatti il teatro come doppio dell'educazione.
3. Soffermandosi anche su Camus, Massa estende ancora la mappa-concettuale-pedagogica all'esperienza teatrale. Come la peste, il teatro, colto in chiave pedagogica, pone al centro il corpo, destruttura le credenze, le certezze, caratterizzandosi come teatro eversivo. Nella rappresentazione teatrale della peste, poi, quest'ultima ridiventa forza e potere che disciplina, che mette ordine dal punto di vista gestionale e organizzativo. Come a dire che la peste permette di scompaginare il già dato, quanto ritenuto certo e immutabile, per trovare una nuova forma consapevolmente definita, una nuova regolazione alla vita. La peste è "l'istanza pedagogico formativo educativa che si deve sovrapporre al mondo della vita" (Massa, 2001, p. 24).

In sintesi, Massa propone un'equazione di questo tipo: il teatro sta alla vita come la peste sta all'educazione. Peste e teatro consentono una destrutturazione, una riflessione e una ricomposizione nuova del pensiero e dell'esperienza educativa. E trasversalmente, in tale metafora trova un suo posizionamento il corpo, nella sua considerazione. Secondo Massa il teatro è "la metafora pedagogica per eccellenza" (Massa, 2001, p. 29) perché permette di ricomprendere tutto il mondo della vita, ma anche di reinterpretarlo evidenziando la necessità di un dispositivo unitario. L'attore teatrale, come l'educatore, ha bisogno di rigore, di tecnica e di disciplina che si integra con l'emergere dei vissuti autentici, affettivo-emotivi, corporali ma anche culturali.

### **3. A corpo libero?**

Quali considerazioni pedagogiche possiamo trarre dalla metafora pedagogica della peste? Rispetto a quello di cui ci stiamo occupando, certamente emerge una richiesta di riconoscimento e di liberazione del corpo anche in ambito educativo e scolastico.

Se la peste rivela in termini assoluti la presenza del corpo, il teatro rivela il modo in cui ad esso può metaforicamente essere dato spazio, anche formativo. Dal punto di vista pedagogico, un'attenzione particolare va rivolta, più che al teatro totale di Barrault, al teatro povero di Grotowski (1970) come espressione olistica del corpo dell'attore. Il teatro povero intende utilizzare varie tecniche e vari linguaggi senza farne, in maniera cleptomane, un coacervo di esperienze multidisciplinari senza filo connettore che sarebbero poco utili per la 'visibilità' dell'attore. Il teatro povero si concentra, infatti, sulla formazione dell'attore, sul suo corpo e sulle sue diverse possibilità, da cui trarre esperienza di crescita. Allo stesso modo, l'educazione, per la formazione e realizzazione dell'educando, dovrebbe privilegiare nell'alunno le diverse forme espressive, di linguaggio. Quindi, la scuola non dovrebbe prendere in considerazione solo l'espressione intellettuale, facendo sparire il corpo dell'alunno, ma di contro curarne l'espressione totale, senza privilegiare la parola a scapito del corpo. Ciò non significa che nel teatro povero, così come nell'educazione scolastica, si

possano assemblare esperienze, espressioni, linguaggi, tecniche e didattiche multidisciplinari in maniera scomposta e casuale. In tal modo verrebbe infatti a disperdersi la specificità del congegno pedagogico, che consente di individuare gli elementi essenziali dell'azione educativa e dell'educatore stesso orientando così la formazione (Massa, 2001, pp. 32-33).

La metafora pedagogica del teatro diviene in tal modo interessante anche per ribadire il ruolo del regista nel dare spazio e visibilità alla corporeità dell'attore. Utilizzando ancora Grotowski, Massa sottolinea che nel teatro povero ci si concentra sul corpo dell'attore, non tanto sul copione o sullo spazio circostante.

Dunque, trasponendo il tutto sul piano pedagogico, come si presenta il ruolo dell'educatore? L'educatore può definirsi il regista che guida l'attore alla ricerca psico-corporale del sé, che lavora, come fa il regista rispetto alla finzione teatrale, sulla sua funzione simulativa nei contesti educativi per rendere più autentico il progetto di vita stesso dell'educando.

“Se l'essenza del teatro è il corpo dell'attore e la ricerca psico-corporale che l'attore compie su di sé, è pur vero che il regista resta, e la sua funzione è quella di guidare il processo di creazione di gruppo. [...] La funzione ci renderebbe autentici, attraverso una simulazione, una finzione, si inverte la possibilità di accedere a una dimensione più autentica di quella che caratterizza la vita quotidiana. Per analogia si può dire che l'azione educativa è finzione, che l'esperienza educativa ha un carattere di simulazione anche solo per il fatto che è un'esperienza protetta. Ogni esperienza educativa ha il carattere, e in questo si distingue dalla vita quotidiana, che fa per finta quello che fa. C'è un'autenticità dell'educazione che è istituita proprio dalla sua funzione simulativa. Questo non va inteso nel senso che la scuola diventi il luogo in cui riprodurre in maniera miniaturizzata la cultura, come un ideale teatro didattico che rappresenta la cultura esterna in piccolo, sarebbe riduttivo intendere la metafora teatrale in questo senso, di riproduzione per simulazione della realtà. La creatività pedagogica consiste

nella capacità di creare uno spazio culturale autonomo, agendolo e facendolo agire allo stesso modo in cui il regista-attore fa agire e agisce insieme ai suoi attori” (Massa, 2001, pp. 34-35).

È a questo punto che si inserisce il discorso educativo sul corpo e l’idea di formazione. Quale visibilità e valore attribuiamo al corpo nell’educazione? Come offrire autentico spessore al corpo senza artificializzarlo, renderlo finto, senza sottrarre all’attore-educando la responsabilità di fare la sua parte, di essere critico (regista) rispetto alla sua identità corporea?

La metafora teatrale, con in più un teatro che mette in scena la peste, dovrebbe invece servire a ricomporre il dispositivo pedagogico e il processo educativo, ricostituendo esperienza e interpretazione, materialità e spiritualità, corporeità, espressività e identità, spontaneità e progettualità, casualità e intenzionalità. La metafora teatrale è stata usata anche dagli psicologi sociali e scolastici per dar conto degli aspetti quotidiani routinari, ‘da copione’, dell’attività scolastica. Ma ciò è chiaramente riduttivo in termini di lettura pedagogica, così come lo è ogni trasformazione dell’attività teatrale in attività didascalica, esperienza estemporanea o banalizzata.

La peste, in definitiva, aiuta come elemento ‘sovversivo’ a stanare la falsa visione del corpo in educazione, ritenuto incapace o poco incidente sul percorso esistenziale dello studente. Essa serve dunque per far risaltare, di contro, il ruolo centrale del corpo nel progetto di vita dell’educando e per togliere, di conseguenza, la resistenza ‘educativa’ sullo stesso (Massa, 2001, p. 63).

Per far emergere questo corpo non basta aiutare la persona a ‘lasciarsi andare’, incitarla ad essere spontanea, ad abbattere le proprie barriere; serve invece costruire un discorso critico sul sé, serve una ‘clinica della formazione’, di cui la pedagogia e l’educazione del corpo dovrebbero occuparsi. Non possiamo seguire e approfondire il complesso congegno di Massa, ma possiamo trarre dalle sue lezioni degli spunti ancora del tutto attuali.

Primo fra tutti lo stimolo ad approfondire la presenza del corpo in pedagogia e in una istituzione educativa come la scuola, evitando le azioni di rimozione del corpo-identità dell’educando e agendo per

l'esplorazione e la valorizzazione di un corpo autentico e dall'espressività unica e singolare. Ciò significa mettere in campo una partitura – un progetto educativo – psico-corporale perché l'educando emerga nella sua corporeità, si denudi, cioè si riveli nella sua specificità che mette poi in relazione con quella degli altri.

“L'educazione è qualcosa di artificiale, si tratta di costruire una forma, di esprimere dei segni, ma proprio questa artificialità rende possibile la denudazione. Solo attraverso l'artificialità e l'artificiosità di una disciplina pedagogica è possibile accedere o tentare di accedere a un'esperienza di penetrazione psichica, posta qui come ciò che caratterizza costitutivamente il teatro. In questo modo il teatro è denudazione in quanto è artificialità e quindi tecnica e strutturazione controllata. Il potere liberatorio del teatro non è mai un effetto spontaneistico, vitalistico, espressivistico, ma consiste in questa sua capacità di ristrutturare, in modo controllato, un campo di esperienza formativa come condizione per attuare la rimozione di blocchi psichici che rende ancora possibile l'estrinsecazione di parti profonde di sé” (Massa, 2001, p. 68).

All'interno del dispositivo illustrato da Massa si collocano i nuovi percorsi anche scolastici, secondo una pedagogia del corpo che intende riconoscere l'alunno nella sua personalità incarnata. Essi possono trovare un'importante traduzione nelle attività laboratoriali di teatro espressivo.

#### **4. Corpo, teatro, educazione a scuola**

La connotazione educativa del teatro, secondo una lettura integrata, ci porta a vedere nell'attività teatrale a scuola non solo un espediente di apprendimento ma un vero e proprio congegno di costruzione dell'identità (corporea). L'azione teatrale va considerata educativa in quanto dà modo ad ogni persona, con modalità diverse nei diversi contesti e età della vita, di pensarsi e di ripensarsi, di formarsi e autoformarsi, di liberarsi ed esprimersi utilizzando i linguaggi che ritiene più adeguati, dando spazio al proprio essere e viveri nella corporeità. Ricordiamo le numerose critiche rivolte alla scuola relative al suo rendere evanescente il corpo di studenti e studentesse. Mario Lodi ebbe a parlare di 'bambino decapitato' (Lodi, 2022, pp. 120-122) e lo stesso

Lorenzoni, riprendendo di recente il tema, ritiene necessario che la scuola sostenga in modo convinto uno sviluppo del corpo in senso multisensoriale. E si rivolge anche agli educatori-insegnanti-registi, capaci di prendere consapevolezza di come il loro stesso corpo invii agli alunni messaggi di conferma o di disconferma. In generale,

“La scuola sottovaluta e avvilisce il corpo semplicemente perché lo dimentica. Dimentica le potenzialità conoscitive di un corpo vivo, attivo, e in movimento perché teme sia incontrollabile. E invece non c'è conoscenza che non parta dai nostri sensi da tenere ben svegli e allerta. Non credo dunque ci possa essere educazione degna di questo nome che non parta dal corpo, dalla concretezza fisica della nostra prima casa. [...] È la fisicità del nostro corpo, sono le tensioni del nostro volto e gli sguardi che lanciamo che costituiscono il primo limite alla libertà dell'infanzia, che è per sua natura anarchica, irriverente e irriducibile come canta meravigliosamente Elsa Morante ne *Il mondo salvato dai ragazzini*” (Lorenzoni, 2023, pp. 66-67).

Lorenzoni sollecita a non dimenticare oggi la presenza del corpo, e ritiene che proprio perché si presenta vivo, attivo e con delle potenzialità tutte da scoprire, nella scuola – che invece intende ancora disciplinare e indottrinare – può suscitare paura per la sua possibile incontrollabilità. Scoprire ‘la fisicità del nostro corpo’, significa lasciare liberi gli studenti di esprimere la loro fisicità come parte di sé significa ripensarla e ‘istruirla’ affinché la personale identità corporea possa realizzarsi autenticamente; significa unire il linguaggio-movimento a quello della musica, del canto, della rappresentazione artistica... soprattutto riflettendo-agendo.

“Dobbiamo essere consapevoli che tutto ciò che accade in uno spazio educativo è in relazione con le parti più intime e talvolta inconsapevoli di noi. Attraverso ogni poro della nostra pelle noi assorbiamo l'ambiente che abitiamo e lo spazio ci fa da specchio, sempre. E allora imparare a osservare con consapevolezza e giocare e scoprire le straordinarie potenzialità espressive e relazionali dei nostri corpi in movimento, dovrebbe essere obbligatorio per chi lavora con bambine e bambini piccoli e forse ancor più con le ragazze e ragazzi più grandi. Il problema è che sono davvero rare le professoresse e i professori universitari in grado di ricercare e insegnare qualcosa riguardo

al corpo, che sembra essere totalmente rimosso dall'Accademia, se non in qualche studio teorico. Nelle università, anche dove si studia come educare i più piccoli, non ci sono aule vuote con pavimenti adatti a sdraiarsi, saltare, muoversi. Non ci sono palestre dove sperimentare le molteplici relazioni tra corpo e spazio, fondamento di ogni esplorazione e crescita infantile. Probabilmente si pensa che si possa studiare e ragionare sull'importanza del corpo solo a parole, solo sui libri, non considerando che senza una pratica, un allenamento al muoverci in gruppo quelle parole resteranno vuote e le nostre scuole continueranno a reprimere e avvilitare l'energia e la vitalità conoscitiva dei corpi infantili in movimento” (Lorenzoni, 2023, pp. 74-75).

Lorenzoni osserva che, paradossalmente, quando parliamo di un/a bambino/a scolarizzato/a, implicitamente intendiamo un bambino che non agisce con il corpo e che, immobilizzato, diviene un soggetto ‘solo’ pensante. Alla luce di tali constatazioni diviene necessario inserire nel percorso educativo e apprenditivo scolastico attività motorie, artistiche e animativo-teatrali che consentano invece l’esplorazione e l’affermazione dell’identità totale dell’alunno (Cunti, 2010).

Il progetto teatrale, nell’esemplificazione riportata da Antonacci sulla base del dispositivo presentato da Massa, permette appunto di rivelare il corpo, non staticamente inteso come insieme di gesti e movimenti ripetitivi secondo un copione già definito, ma come insieme di gesti-movimenti consapevoli, mediante un percorso di “formazione dell’individuo-attore, un processo di conoscenza di sé” (Antonacci, 2001, p. 114), della propria espressività corporea. La formazione di sé e della pratica performativa conduce a prendere coscienza non solo del corpo proprio ma anche dei corpi degli altri. Ciò crea relazioni, fiducia e affidamento reciproco, e quindi crescita corale. L’incontro e il confronto diventano elementi di formazione e di cura, di “allenamento all’affettività”, costituiscono un’“atletica affettiva” sempre nuova e originale, ma che non esclude intenzione e precisione del movimento; si può dire che la precisione si ottiene infatti grazie all’assunzione della padronanza dell’intenzionalità corporea.

Sono molteplici gli elementi educativi e le riflessioni pedagogiche sul corpo che il teatro evoca, ancor più evidenti quando si inscena la peste. Le suggestioni che abbiamo presentato intendono in particolar modo sollecitare l’attenzione educativa che va riposta sul corpo. Un

corpo che può essere dequalificato, rifiutato o disciplinato – e ciò può avvenire in molti modi –, ma che può anche scatenarsi, emergere, con modalità magari non sempre consone, per tentare di riaffermarsi nella sua autenticità. Spetta alla pedagogia – che può svolgere un’opera interpretativa sulle assonanze tra modello del teatro e modello formativo del corpo – saper individuare i sintomi di un corpo malato e compiere il percorso formativo di traghettamento da un corpo ‘appettato’, o anche finto, a un corpo liberato, rifondato, lieve, espressivo, vitale, traccia, segno e simbolo di un progetto di vita autentico. Il setting della vita lo è anche dell’educazione e del corpo.

### **Bibliografia**

- Antonacci F. (2001). *Un’esperienza di laboratorio teatrale*, in Riccardo Massa. *Lezioni su La peste, il teatro, l’educazione*, a cura di F. Antonacci, F. Cappa. Milano: FrancoAngeli, 101-134.
- Cunti A. (a cura di) (2010). *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell’agire educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Donato A. (2023). *Il corpo tra natura e cultura. La sfida ecosofica della pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Grotowski J. (1970). *Per un teatro povero*. Roma: Bulzoni.
- Lodi M. (2022). *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*. Milano: BUR Rizzoli.
- Lo Presti F. e Priore A. (2022). *La formazione del Sé corporeo. Genesi socio-culturale e percorrenze educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lorenzoni F. (2023). *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*. Palermo: Sellerio.
- Massa R. (2001). *Lezioni su La peste, il teatro, l’educazione*, a cura di F. Antonacci, F. Cappa. Milano: FrancoAngeli.

# LA DANZA COME DIMENSIONE IDENTITARIA

Alba G.A. Naccari

Università di Roma “Foro Italico”

## 1. Introduzione

Gli studi sulla danza come educazione e come possibile prassi educativa, nella contemporaneità, iniziano timidamente a trovare spazio nella ricerca scientifica. Grazie anche al difficile e faticoso recupero della corporeità come importante e necessaria dimensione pedagogica, non solo dal punto di vista teorico e della ricerca, ma soprattutto pratico-operativo, ci si sta lentamente interrogando sulle opportunità formative delle attività espressive e coreutiche. Gli studi approfondiscono aspetti differenti in contesti altrettanto eterogenei, evidenziando la ricchezza delle potenzialità di quest'arte del corpo (cfr. tra gli altri: Naccari, 2004; Zagatti, 2012; Palumbo, 2013; Vignoli, 2015; Pastorino 2019). Si parla, qui di danza intesa principalmente non nel suo valore performativo (o almeno non solo), bensì nel movimento espressivo inteso come ascolto di sé, come distesa ricerca di aspetti nuovi o poco indagati della personalità, come sperimentazione di ulteriori possibilità comunicative, come esercizio creativo per manifestare se stessi/e. Non si intende qui sostenere che la danza performativa non sia formativa, certamente lo è, come anche le attività sportive agonistiche, richiede impegno, costanza, sacrificio, capacità di protensione etc.; valori e aspetti che certamente orientano e formano la personalità; ma vogliamo qui concentrare la nostra attenzione sulle attività coreutiche-espressive esplicitamente proposte con intenzionalità educativa.

In questo contributo, quindi, si intende delineare alcune delle specifiche caratteristiche educative della danza, con particolare attenzione

alla ricerca espressiva come dimensione ed opportunità identitaria per la persona<sup>30</sup>.

Le riflessioni che seguono si basano principalmente sulla ricerca che ormai da diversi anni ha riguardato la declinazione pedagogica della danzamovimentoterapia (Gambirasio, D'Amico 2007; Mignosi, 2008; Vignoli, 2015; Naccari 2012, 2018, 2021), ma anche su altre indagini effettuate nell'ambito della ricerca coreografica e della danza educativa (Garcia, Plevin, Macagno 2006; Zagatti, 2012; Palumbo, 2013). Il setting cui si farà prevalentemente riferimento, come organizzazione pedagogico-didattica, sarà quello dell'approccio di mediazione corporea e danza-movimento simbolico-antropologico (Naccari 2004, 2006, 2012; cfr. anche Bellia, 2001; Schott-Bilman, 2001) che, tenendo conto delle indagini sopra accennate, valorizza gli aspetti simbolici, culturali ed identitari del gesto danzato. In questo approccio diverse attività espressive e coreutiche (danza contemporanea, giochi-esercizi di teatro danza, attività di improvvisazione, danza etnica, danza meditativa, immaginazione in movimento etc..) vengono integrate in uno specifico setting, in relazione agli obiettivi educativi, e/o alle competenze formative attese, individuati per le persone che partecipano ai laboratori espressivi. Momenti di rielaborazione artistica e narrativa, delle esperienze danzate, agevolano la presa di coscienza dei processi trasformativi in atto.

## **2. Per una definizione possibile: tra ineffabilità e ludicità.**

Il tentativo di definire cosa significhi danzare rischia di arenarsi in un ginepraio di possibilità, anche contraddittorie, soprattutto se si intende la danza come educazione. Peterson Royce la definisce un insieme di “movimenti organizzati eseguiti con una finalità in sé” (1977, p.8). In ambito educativo però, non necessariamente i movimenti devono essere organizzati e strutturati, poiché l'attenzione è posta più che su una finalità performativa, sul processo creativo, sulla qualità

---

<sup>30</sup> Per altre dimensioni importanti della danza pedagogica, tra cui l'educazione emotiva, immaginativa, spirituale e l'educazione alla differenza, rinvio ad altri studi specifici (Naccari 2006, 2012, 2016, 2019/1, 2021)

dell'esperienza, sull'ascolto di sé e/o della relazione, e/o sull'immaginazione attraverso il movimento o altro ancora; gli aspetti tecnici sono ridotti al minimo; certamente può essere presente una ricerca espressiva e/o un apprendimento coreografico, ma il piacere ed il processo della ricerca sono più importanti del risultato finale.

Una definizione forse più vicina alla danza come educazione è quella di Mats Ek: “danzare è pensare con il corpo” (Pastorino, 2019, p.9); la danza consente, in effetti, di recuperare aspetti della persona che sono stati messi in secondo piano dalla nostra cultura logocentrica, consente dunque di recuperare dimensioni che si collocano accanto alla ragione e si lasciano attraversare da essa, le emozioni, gli affetti, le attitudini relazionali, l'immaginazione.... Ma, in una definizione possibile c'è ancora molto altro...

Una definizione molto più articolata, che forse si avvicina ancor più al discorso che stiamo cercando di fare qui, è quella di Curt Sachs: “la danza è la madre delle arti [...] In essa creatore e creazione, opera e artista, fanno tutt'uno. Movimento ritmico in una successione spazio-temporale, senso plastico dello spazio, viva rappresentazione di una realtà visiva e fantastica [...]. Nella danza i confini tra corpo e anima, tra espressione libera dei sentimenti e finalità utilitarie, tra socialità e individualismo, tra gioco, culto, lotta e rappresentazione scenica, tutti i confini che l'umanità ha costruito nel corso della sua evoluzione, si annullano” (1994, p.21). Questa ricca definizione ci permette di individuare alcune caratteristiche che fanno di quest'arte una insostituibile risorsa formativa. Danza e danzatore si identificano, ciò rende la danza completamente differente da altre forme artistiche che si palesano come prodotti dell'artista diventando 'altro' da lui/lei, questo aspetto conferisce alla creazione coreutica qualcosa di ineffabile che la connota profondamente: una volta eseguiti i gesti non ci sono più... se non nella memoria di chi li ha eseguiti o osservati. Chi danza è tutt'uno con la sua opera, questo aspetto oltre che sottolineare la caducità che ci caratterizza, con la quale è necessario fare i conti, richiede l'unità della persona stessa che si esprime e danza, unità di emozione, ideazione, movimento, esperienza; unità nella presenza dell'esserci condensata nelle forme del movimento.

Tempo e spazio, inoltre, sono entrambi presenti e profondamente connessi; queste dimensioni, caratterizzando la forma espressiva, parlano altresì della specificità e dell'identità della persona che danza,

che, quindi, attraverso questi indicatori espressivi può al contempo meglio ascoltarsi e conoscersi.

Ancora, la rappresentazione danzata riguarda sia aspetti reali che immaginari. Danzare richiede, infatti, l'accettazione del limite corporeo, e la conoscenza, dunque, delle proprie effettive possibilità e del range entro il quale è possibile migliorarle e superarle... L'immaginazione, poi, oltre che sostenere il processo creativo, è un tramite determinante per la conoscenza di sé, consente di integrare aspetti meno noti di sé, di articolare in maniera più ricca e significativa la narrazione cosciente relativa alla tessitura dell'identità personale.

Ma c'è ancora dell'altro nella definizione di Sachs: la danza consente di canalizzare ed esprimere le emozioni ed i sentimenti, permettendo di migliorare le capacità comunicative e sociali. È essa stessa espressione sociale poiché simboleggia, attraverso i gesti, significati condivisi dalla collettività, che anticamente nel rituale e nel culto erano ad un tempo forme educative ed attualizzazione della appartenenza al gruppo sociale ed alle sue narrazioni identitarie.

Un'altra definizione ancora, ci permette di individuare nella danza una dimensione eminentemente pedagogica che è quella ludica. A proposito, infatti, Huizinga si esprime così: "la danza è una forma speciale e perfetta del giocare stesso in quanto tale" (1973, p.194; cfr. anche Pastorino, 2019, pp.38 e segg.) Per sperimentare le forme e le possibilità di movimento proposte o liberamente ricercate in un laboratorio educativo di danza è necessario *mettersi in gioco*, permettersi di contattare il nuovo, cimentandosi in movenze, sensazioni, vissuti mai sperimentati prima... Una delle regole di un setting di danza pedagogica è, infatti, quello di non preoccuparsi del risultato, *va tutto bene*, le regole e le tecniche da incorporare per muoversi sono ridotte al minimo; e soprattutto è permesso *rimbambinire*, ovvero permettersi di contattare la propria *istanza psichica bambina*, quella che sa vivere al presente, godendo di ogni momento della vita vissuta. La dimensione ludica consente di sperimentare in sicurezza situazioni nuove. Il gioco da un lato, "implica sempre una sorta di finzione" (Massa, 2003, p.230), dall'altro lato, attiva emozioni e modalità di comportamento che sono autentiche e spontanee. Nei laboratori di danza pedagogica è possibile contattare autentiche attitudini e modalità personali di comportamento, grazie a giochi-esercizi di movimento che rinviano a situazioni reali attraverso processi coreografici di metaforizzazione. In

questo modo la situazione simboleggiata, e *giocata* muovendosi, diventa una sorta di *palestra* della vita reale, dove emozioni e attitudini espresse sono autentici. Si fa, così, un vero e proprio “*esercizio di realtà*” (Ivi), attraverso una *prassi ludica* di movimento e danza.

Dunque, in un’ottica pedagogica la danza condivide sostanzialmente con il gioco la sua qualità *transizionale*, ovvero la possibilità di accompagnare verso una trasformazione possibile grazie alla opportunità di apprendere e sperimentare nuovi comportamenti in un modo poco rischioso, perché libero dalla pressione funzionale della realtà, libero da un fine utilitaristico e orientato soprattutto al desiderio, alla volontà ed al piacere di muoversi e di esprimersi (Zagatti, 2012, p.104).

### **3. Accettazione del limite e unicità della persona**

Una delle dimensioni determinanti l’identità della persona è proprio il corpo nelle sue caratteristiche universalmente umane e soprattutto nella peculiarità dei tratti individuali. La danza non può non fare i conti con il *limite* che il corpo stesso rappresenta, limite che per un verso ci caratterizza universalmente in quanto, per il semplice fatto di esistere come umani e di essere in vita, non possiamo non condividere la caducità e le connotazioni appunto limitate tipiche dell’umana natura (Cfr. Naccari, 2019). Ma il limite è anche connesso alla specificità del corpo individuale, più o meno segnato *dal* tempo, e più o meno *formato* dalle attività praticate *nel* tempo. Decisamente connotato, inoltre, dalla realtà e dalla personalità uniche che lo attraversano, e che esprimendosi lo atteggiano, lo muovono, lo conducono ben oltre la semplicità e visibilità biologica. Si tratta qui del concetto di “incarnazione” che nella filosofia personalista esprime l’imprescindibilità dell’unità psico-corporea (Mounier, 1955). In una prospettiva personalista, ma anche fenomenologica (Merleau Ponty, 2003) l’essere umano è sempre una totalità incarnata; che egli/ella pensi, corra, giochi, ami, mangi, o parli lo fa sempre in una complessità di manifestazione, nella quale la corporeità non è mai solo tramite, ma realtà vivente profondamente connessa ad ogni dimensione della persona, ed è tanto più complessa e integrata quanto più è propriamente umana. Nelle parole di Mounier

la dimensione dell'*incarnazione* riguarda una sostanziale coappartenenza di *carne e spirito*. Non ci si può elevare dalla propria condizione terrena se non pesando sulla materia<sup>31</sup>.

La danza, quindi, come altre forme di movimento, ci consegna, inevitabilmente ai limiti che ci caratterizzano. Nell'esperienza danzata sento ciò che posso e non posso fare, percepisco le varie parti del mio corpo in movimento nella loro finitudine. Ci si scopre inadeguati, in difficoltà, incapaci di *dire* con il corpo ciò che vorremmo, ma tutto ciò rimette in un certo senso le cose in una luce più vera. Non è la ragione che decide e si esprime attraverso il corpo. Ci scopriamo appartenenti ad una dimensione che credevamo di possedere, quella corporea. "La ragione si scopre dentro il corpo che si scopre" (Pastorino, p.28). Nel tentativo di esprimersi attraverso il corpo, ci si rende conto che non c'è un 'io', che generalmente si identifica con la dimensione razionale, che si esprime; ma c'è una realtà, e identità, molto più complessa che emerge proprio grazie a quel tentativo di esprimersi!!...Una realtà che emerge come un'unità molto più complessa, che chiama in causa le emozioni, la relazione, l'immaginazione, l'unicità dell'essere di chi danza. Tutti questi aspetti *parlano* attraverso il movimento *malgrado* ciò che noi vorremmo *dire*, permettendoci di contattare spazi poco sondati, dimensioni che sino a quel momento non hanno avuto modo di *dire*...

Nel considerare l'espressione corporea in termini educativi, quindi, non è principalmente la tecnica e la bravura di chi si muove ciò che è importante, ma la qualità dell'esperienza soggettiva, possibile proprio attraverso il corpo nella sua limitata unicità e complessità che lo attraversa.

La qualità dell'esperienza soggettiva consente, oltre al percorso di ampliamento della coscienza corporea e del mondo che la attraversa, "un'immersione sensoriale che ci pone in contatto con altri corpi, -

---

<sup>31</sup> "Voler sfuggire a questa legge significa condannarsi in precedenza all'insuccesso; chi vuol essere solo angelo diventa bestia. Il problema non sta nell'evadere dalla vita sensibile e particolare [...] ma nel trasfigurarla" Mounier, 1955, pp.90-91; per un approfondimento sul concetto di *incarnazione* in termini pedagogici cfr. Naccari, 2006.

che- ‘allena’ le capacità di ascolto, intenzione e comunicazione” (Zagatti, 2012 p.107). L’ascolto, quindi, oltre che del proprio mondo interno, si connota come ascolto dell’altro da sé, in una modalità che va oltre la comunicazione come mediazione verbale e che consente di focalizzare ed eventualmente migliorare elementi della personalità connessi al proprio specifico stile relazionale. Nel laboratorio di danza pedagogica, si è incentivati, nell’unicità del proprio esserci, a dialogare attraverso il movimento, a creare con l’altro semplici frammenti coreografici; tutto questo ci costringe a palesarci nella nostra fragilità, ed autenticità umane senza più i nascondimenti tipici del modo socialmente condiviso di usare il linguaggio. È possibile recuperare così quegli aspetti di prossimità, di potersi guardare e confrontare al di là dei cliché delle difese razionali, così da poter nuovamente imparare a valorizzare l’unicità propria e dell’altro in un’apertura autenticamente condividente. Ci si può permettere, così, modalità di interazione più intuitive, intime, empatiche, affettive; che attivano nella relazione spazi efficaci per il tirocinio del *Tu* di buberiana memoria. Si tratta qui di un tirocinio relazionale nel quale il dialogo si fa più vero, ovvero *l’Io-Tu*, può coinvolgere l’essere umano nella complessità della presenza incarnata. Il *parlare* valorizza qui il rivolgersi all’altro come atteggiamento corporeo, che, anche attraverso la postura e le sfumature del non verbale, comunica molto più di quanto non si possa dire a parole. Negli aspetti specifici dei movimenti proposti il *dialogo*, inoltre, *dice* e *connette* le persone in un modo misterioso, empatico e condividente, consentendo loro di rivelare e percepire più di quanto avrebbero immaginato.

Una *regola* del setting, che agevola la realizzazione di quanto proposto sin qui, e che generalmente viene proposta prima di iniziare a muoversi, è quella del “silenzio degli occhi” (Madre Teresa, 1997, p.113). Si cerca, cioè, e via via si impara, a porsi con occhi che guardano senza giudizio, con un atteggiamento accogliente, capace di vedere e valorizzare la differenza dell’altro ma anche la propria, accettando il limite come linguaggio dell’unicità.

#### 4. Creatività, cultura e identità.

La scoperta e valorizzazione dell'unicità della persona, come ricerca e valorizzazione dell'identità individuale, è resa possibile anche e soprattutto dall'attivazione dei processi creativi che riguardano intrinsecamente la singolarità delle persone sotto molteplici prospettive. Il processo artistico, nelle sue diverse forme, si rivela, infatti, oltre che come un potente attivatore delle dimensioni coinvolte nella comunicazione, come un attivatore delle capacità di attingere alle proprie risorse ed attitudini, rivelandosi un imprescindibile vettore per diventare se stessi e sviluppare le proprie potenzialità, ma anche e soprattutto come una potente esperienza di sintesi della complessità della persona.

Per Arieti (1979), il processo creativo trae origine dalla combinazione del *processo primario* e del *processo secondario*. Il primo sta ad indicare gli aspetti di funzionamento della psiche nelle sue componenti inconse, che prevale nei sogni e in alcune forme di disturbo mentale, ed è collegato al principio di piacere. Il processo secondario, invece, indica il funzionamento della mente basato sulla logica ed è collegato al principio di realtà. La combinazione dei due processi, come processo terziario, porta alla forza innovatrice della creatività. Nella danza questa sintesi tra processo primario e secondario è stata indagata e valorizzata da un filone di ricerca e di pratiche che fa capo alla teoria del "Movimento autentico" (Pallaro, 2003); non abbiamo adesso lo spazio per addentrarci nella ricchezza e profondità di questa metodologia, ci limitiamo qui ad accennare come in questo approccio il movimento espressivo, liberamente e spontaneamente vissuto, permetta di contattare ed integrare aspetti inconsci della personalità, senza perdersi in essi dal momento che sono contattati nella sicurezza del concreto 'ancoraggio' corporeo, attraverso quella che Jung chiama la "funzione trascendente" (ovvero un movimento che nasce dalla sospensione tra due opposti, 1976, pp.83 e segg.).

La specificità della produzione estetica coreografica, oltre che consentire il connubio tra processo primario e secondario, inconscio e coscienza, implementa l'interazione tra le diverse *intelligenze* della persona (Gardner, 2000); danzare, infatti, coinvolge oltre all'intelligenza corporeo-cinestetica, quella intrapersonale, musicale, interpersonale, visuo-spaziale, narrativa etc...L'elaborazione coreutica consente,

inoltre, la sublimazione di energie non adeguatamente sondate ed utilizzate, oppure percepite come negative, agevolandone la canalizzazione attraverso i processi della catarsi estetica; ancora, genera l'opportunità ed il piacere, di integrare abilità della *mano sinistra* (emisfero destro, pensiero convergente) e della *mano destra* (emisfero sinistro, pensiero divergente; Bruner, 1998). Questi processi, nel complesso, attivano nella persona un grande senso di unità; che nella danza, come abbiamo già argomentato, è già di per sé particolarmente intenso e piacevole. Il senso del fare coincide in modo profondo con l'essere, creazione e creatore si identificano! L'arte, come condensato di esperienza e come esperienza di sintesi (Bruner, 1998), raggiunge, quindi, nella danza la sua massima possibilità. Si vive, così, una integrazione e percezione delle diverse dimensioni della persona, nei suoi aspetti psicologici, emozionali, e relazionali, nella processualità del suo contattarsi e rivelarsi a se stessa.

La creatività coreografica può implementare anche la capacità di esprimersi nell'unicità esistenziale che ciascuno rappresenta, anche in relazione al ciclo di vita specifico. Vivere la propria vita è un atto creativo, poiché non c'è stato ancora nessuno proprio come ciascuno di noi! È questo un aspetto che la danza pedagogica può sostenere nell'attenzione alla peculiarità dei compiti di sviluppo di ciascun momento dell'esistenza, dall'infanzia all'età adulta avanzata (Naccari 2018). Nei laboratori pedagogici di danza, infatti, si cerca di proporre l'esplorazione di temi simbolici che sostengano lo sviluppo delle istanze evolutive specifiche di ciascun partecipante, anche in relazione alla propria età biologicamente e psicologicamente connotata. *Abitare* i temi individuati usando il movimento e la danza consente di farli propri in maniera intensa, consentendone anche un'interpretazione ed espressione soggettiva.

L'unicità, e quindi per molti versi l'identità, della persona è già sempre in qualche modo espressa dal corpo, che è attraversato da tutto quello che la persona è. Il modo in cui la persona si pone nello spazio, si muove, si siede e parla, esprime il modo in cui lui/lei si pone nel mondo ed in rapporto all'altro da sé. Ma, ogni movimento danzato esprime ancor più la realtà unica esistenziale di chi si muove. Come sostiene Laban (2000, p.9) vi è una stretta corrispondenza tra impulsi interiori e azioni motorie, in virtù della realtà unitaria dell'essere

umano. Nella Laban Notation, che è un sistema di lettura del movimento, gli indicatori di lettura (tra cui gli *effort*) rivelano non *che cosa* la persona sta facendo muovendosi, ma *come* lo sta facendo, ovvero l'intenzionalità specifica con la quale si sta muovendo. Le modalità con cui il/la danzatore/trice usa il *peso*, lo *spazio*, il *tempo* ed il *flusso* di movimento esprimono le sue attitudini esistenziali in quel momento; ovvero: accettazione o negazione di sé nella propria realtà umana, specifiche attitudini relazionali, capacità di vivere il qui e ora e/o capacità di pro-tensione, maggiore o minore disponibilità ad accogliere e lasciar fluire le emozioni. Si tratta qui da un punto di vista educativo, di diventare più consapevoli del modo in cui ci si pone nel mondo, l'espressività coreografica parla della specificità della persona che danza, è quindi possibile appropriarsi consapevolmente di elementi che ci caratterizzano ed eventualmente permettersi di entrare in un processo trasformativo. Per agevolare questo processo, in alcuni momenti del setting educativo di danza, l'educatore/trice può dare un garbato feedback relativo ai principali *effort* coinvolti nella danza dei propri allievi/e, così da aiutarli a rafforzare e/o scoprire e/o trasformare gli elementi di consapevolezza su di sé e la propria identità che via via emergono.

La creatività individuale è anche la modalità attraverso cui la persona interpreta, rielabora ed integra elementi identitari propri della cultura e delle culture con cui ha modo di confrontarsi. Come abbiamo anticipato prima, questo processo di appropriazione e rielaborazione, ovvero di identificazione e differenziazione-individuazione (Naccari, 2004, pp.27-29), può essere posto in essere anche attraverso i laboratori pedagogico-coreutici, grazie alle connotazioni culturali delle danze etniche.

La danza sin dall'antichità è stata sempre intensamente collegata alla cultura dei popoli; come sintesi di coreografia tradizionale, ovvero tramandata da diverse generazioni, e di danza popolare, ovvero conosciuta da un vasto pubblico, la danza etnica esprime nelle specifiche gestualità coreografiche le narrazioni identitarie del popolo di appartenenza. "La danza etnica è, dunque, un condensato di riferimenti identitari collettivi, una *incarnazione* di *grandi narrazioni*. La ritualità delle antiche civiltà permetteva, insieme all'apprendimento ed alla condivisione collettiva della danza, l'immedesimazione con gli ideali, le *immagini*, in essa contenute. La riattualizzazione del mito, la grande

narrazione delle origini, nel rito, favoriva l'assunzione di un'identità individuale e collettiva, legata ai riferimenti valoriali del popolo e della tradizione di appartenenza" (Naccari, 2004, p.1). Il legame con l'identità culturale della collettività è rivissuto nel rituale con modalità precise, stabilite e reiterate dalla tradizione, che confluiscono nella realtà etnocoreica della danza. I gesti così codificati e condivisi consentono funzioni identificative e rassicuranti, in quanto racchiudono i significati degli eventi comunitari, riagganciandoli alla storia passata, ai miti e alla ciclicità e fertilità della natura. Nelle feste, la danza rituale, quindi, racconta, dà senso e struttura i momenti ed i temi più importanti condivisi dalla collettività: il corteggiamento ed il matrimonio, il combattimento, la caccia, la semina e la raccolta, la pesca, la malattia, la morte, il sacro, etc. consentendo a chi danza di attivare in sé i valori e gli atteggiamenti connessi a quei temi.

Nel danzare, nell'opportuno setting pedagogico, le danze dei popoli è possibile, anche oggi, contattare i significati cui esse alludono, apprendendo atteggiamenti esistenziali che possono riguardare uomini e donne di tutti i tempi, indipendentemente dal luogo geografico e culturale in cui esse sono state coreografate. Significati e valori sono condensati nello spessore simbolico del gesto danzato, ma, affinché danzarle si riveli un'autentica esperienza formativa, oltre che insegnare le danze, è importante integrare attività che permettano di viverne, autenticamente, intensamente, lo spessore simbolico. Sarà possibile quindi attivare una dinamica di identificazione e differenziazione, nella quale nell'apprendere un valore e/o un atteggiamento sia possibile interpretarlo e farlo proprio adattandolo al personale modo di vivere quei significati. Ad esempio, nel danzare gli atteggiamenti di cura ed accoglienza, presenti in una danza dedicata ai miti della *Grande Madre*, sarà possibile attivare in sé stesse/i le proprie possibili capacità di cura ed accoglienza, in una declinazione coerente con l'unicità di chi danza, ma sempre nell'interazione empatica e condividente con il vivente, generalmente presente in questo archetipo e sempre più necessaria nella nostra contemporaneità.

## **Bibliografia:**

- Arieti S. (1979). *Creatività. La sintesi magica*. Roma: Il pensiero Scientifico.
- Bellia V. (2001). *Dove danzavano gli sciamani. Il setting nei gruppi di danzamovimentoterapia*. Milano: F. Angeli.
- Bruner J.S. (1998), *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Armando: Roma 1998.
- Gambirasio L., D'Amico A.L. (2007). *Danzando s'impara. Colore poesia e fiaba attraverso la danzamovimentoterapia*. Trento: Erickson.
- Garcia E, Plevin M., Macagno P. (2006). *Movimento creativo e danza*. Roma: Gremese
- Gardner H. (2000). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano: Feltrinelli.
- Huizinga J. (1973). *Homo Ludens*. Torino: Einaudi.
- Jung C.G. (1976). *La funzione trascendente in Opere. Vol.8*. Torino: Boringhieri.
- Laban R. (2000). *L'arte del movimento*. Bologna: Ephemeria.
- Madre Teresa (1997). *La mia regola*. Milano: Fabbri Editori.
- Massa R. (2003). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milan: Unicopli.
- Merleau Ponty M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Mignosi E. (2008). *La formazione dei formatori e la danzamovimentoterapia*. Palermo: Vito Fazio-Allmayer.
- Mounier E. (1955). *Rivoluzione personalista e comunitaria*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Naccari A, G, A. (2004). *Le vie della danza. Pedagogia narrativa, danze etniche e danzamovimentoterapia*. Perugia: Morlacchi.
- Ead. (2006). *Persona e Movimento. Per una pedagogia dell'incarnazione*. Roma: Armando.
- Ead. (2012). *La mediazione corporea per un'educazione olistica. Simboli in movimento tra pedagogia e terapia*. Milano: Guerini.
- Ead. (2016). *L'educazione emotiva nella mediazione corporea, in Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*, a cura di A.Cunti, Milano: Franco Angeli.

- Ead. (2018). *Crescere Danzando. La pedagogia della mediazione corporea nel corso della vita, tra narrazione, immaginazione e danza-movimentoterapia*. Milano: Franco Angeli.
- Ead. (2019). *Pedagogia al limite. Corpo, movimento danza nella relazione d'aiuto*. Roma: Anicia.
- Ead. (2019/1). La corporeità per crescere nella relazione: Tirocinio del Tu in movimento, in *Pedagogia e Vita* 78 (2019/1),
- Ead. (2021). *Danzare l'albero della vita. Un approccio pedagogico e interculturale alla teoria e alla pratica dei centri di energia vitale*. Roma: Anicia.
- Pallaro P. (2003 a cura di). *Movimento Autentico*. Torino: Cosmopolis.
- Palumbo C. (2013). *La Danza-Educativa*. Roma: Anicia.
- Pastorino S. (2019). *Filosofia della danza*. Genova: Il Melangolo.
- Peterson Royce A. (2002). *The Antropology of Dance*. Alton Hampshire: Dance Books.
- Sachs C. (1994). *Storia della danza*. Milano: Il Saggiatore.
- Schott Billmann F. (2001). *Le Besoin de Danser*. Paris: O. Jacob.
- Vignoli S. (2015). *La danza come educazione*. Milano: Ghibli.
- Zagatti F. (2012). *Essere in stato di danza: la dimensione artistica del movimento nel contesto educativo e di comunità*. In: Iori V. (2012). *Animare l'educazione*. Milano: Franco Angeli.

# COSA CI MUOVE? UNO SGUARDO OLTRE E ATTRA- VERSO L'ATTIVITÀ FISICA

Alessandra X. Bueno  
Universidade de São Paulo

Leonardo Tonelli

## 1. Introduzione

Quando si parla di corpo in movimento il termine più utilizzato nel linguaggio comune è senza dubbio attività fisica. Sebbene nel linguaggio tecnico e accademico si faccia una precisa distinzione tra diverse terminologie, che indirizzano il campo d'azione di tale movimento a seconda delle caratteristiche di intensità, frequenza e finalità, dietro al concetto di attività fisica, ovvero “ogni movimento del corpo prodotto dai muscoli scheletrici che risulta in un dispendio energetico al di sopra dei livelli basali di riposo (ACSM, 2009; Caspersen *et al.*, 1985), si cela il comune denominatore con il quale siamo abituati ad identificare il movimento umano. Lavare i piatti, dipingere, alzarsi dal letto, sono esempi di attività fisiche, poiché mettono in moto i nostri muscoli scheletrici generando una certa quantità di dispendio energetico, anche se basso. Già con il termine esercizio fisico, che spesso viene usato in maniera non del tutto appropriata come sinonimo di attività fisica, si delimita uno specifico sottogruppo, che rappresenta la definizione più corretta per “un’attività fisica pianificata, strutturata e ripetitiva che ha l’obiettivo finale o intermedio del mantenimento o miglioramento della forma fisica” (Caspersen *et al.*, 1985), sia essa dettata da finalità di benessere, atletiche o estetiche. Se ci si riferisce invece all’attività sportiva troviamo una serie di terminologie specifiche per la pratica di attività fisica strutturata sotto forma di competizione. Altri campi semantici sono quello del fitness, che inquadra un ulteriore sottogruppo

ascrivibile all'universo delle attività fisiche, e quello delle pratiche espressive e artistiche, che descrivono un utilizzo del corpo al di fuori del dominio della performance sportiva o della forma fisica. Un panorama vasto, eterogeneo e estremamente sfaccettato di pratiche ascrivibili al campo concettuale dell'attività fisica che hanno come comune denominatore il corpo in movimento e che ci forniscono numerosi spunti di riflessione a seconda delle lenti che utilizziamo per osservarlo.

Nel campo della salute, specialmente in epidemiologia, il termine attività fisica viene utilizzato per riferirsi ad attività che coinvolgono forme di movimento corporeo ripetitive e volontarie, siano esse strutturate e pianificate o meno, che hanno una concreta ricaduta sullo stato di salute delle persone. Può quindi essere utilizzato tanto per una lezione di ginnastica in palestra quanto per il tragitto tra casa e lavoro fatto in bicicletta, per esempio. Allo scopo di comprendere in che modo la pratica di attività fisica si distribuisce all'interno della popolazione, si è definito a partire dagli anni 2000 un vero e proprio dominio o campo d'azione di questo termine in campo epidemiologico, ne sono l'esempio studi come quello di Guthold e collaboratori (2018), che riuniscono dati di ricerca raccolti su un campione di 1,9 milioni di partecipanti. Ricerche che contribuiscono in maniera significativa alla definizione e all'aggiornamento delle raccomandazioni elaborate da enti pubblici e privati che si occupano di Salute pubblica, come l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), rispetto alla quantità e all'intensità della pratica di attività fisica consigliata per tutelare e mantenere la propria salute. Nell'ultimo aggiornamento, pubblicato nel 2020 proprio dall'OMS, si raccomandano per gli adulti dai 18 ai 64 anni, da 150 a 300 minuti di attività fisica aerobica con intensità moderata o da 75 a 150 minuti con intensità vigorosa, da svolgere durante la settimana (OMS, 2020).

La correlazione positiva, espressa in questo tipo di linee guida, tra l'attività fisica e i benefici che ne derivano in termini di salute, riduzione del rischio e prevenzione di malattie, ha un impatto non solo sul modo di percepire e riprodurre questa pratica, ma anche sulle scelte quotidiane, le politiche pubbliche e gli interessi socio-economici che regolano il mercato. Si può tranquillamente affermare che la pratica regolare di attività fisica sia senza dubbio entrata a far parte degli elementi che associamo allo stare bene, al prendersi cura del proprio

corpo preservandolo da scelte e stili di vita rischiosi. Tuttavia i dati epidemiologici che definiscono nei dettagli quali sono le quantità necessarie, i rischi e i benefici della cosiddetta vita attiva, ci mostrano soltanto una porzione della questione, limitandosi a informare in maniera prescrittiva sulle ricadute in termini fisiologici di un certo ‘dosaggio’ di attività fisica. Con il crescere dell’interesse verso il tema dell’attività fisica e il suo legame con la salute a livello internazionale nel campo delle scienze motorie, in particolare nell’area degli studi socio-culturali, si è sviluppata una propensione a voler esplorare altri aspetti di questa complessa relazione. Se le raccomandazioni ci spiegano come, quanto e perché praticare attività fisica, ciò che rimane da chiedersi è: Cosa ci muove? E soprattutto in che modo ciò che ci muove interagisce con la nostra salute?

## **2. Uno sguardo oltre l’attività fisica**

Nel 2006 il Ministero della Salute brasiliano pubblica la Politica Nazionale di Promozione della Salute (PNPS), un documento nel quale per la prima volta viene esplicitata in ambito sanitario una differenziazione tra due termini riferiti al corpo in movimento in relazione alla salute, “attività fisica” e “pratiche corporee”. Questi due termini, separati nel testo da una barra, come a riconoscerne le rispettive limitazioni e complementarità, rappresentano proprio il risultato della tensione concettuale tra uno sguardo biomedico, che vede nel fenomeno dell’attività fisica uno strumento di monitoraggio e regolazione dei parametri fisiologici che riguardano la salute, e l’approccio delle pratiche corporee. Quest’ultimo già utilizzato non solo nel campo dell’Educazione fisica brasiliana (corrispondente al campo di studi delle Scienze motorie in Italia) ma anche in altri ambiti come la pedagogia, l’antropologia e la sociologia (Lazzarotti Filho *et al.*, 2010), per osservarne gli aspetti sociali, politici e culturali. Secondo Bueno (2012) la “barra” che separa le due espressioni del PNPS, rappresenta il tentativo di contemplare diversi filoni teorici: uno derivante dagli studi sull’idoneità fisica, con i quali più frequentemente dialoga l’epidemiologia, e l’altro dal movimento dei pensatori dell’educazione fisica e delle scienze umane interessati al senso e ai significati delle pratiche del corpo.

Capisco che questa "barra" che separa le due espressioni non rappresenta un'idea di esclusione di un concetto o di un altro, anzi. Pur provenendo da approcci teorici molto diversi, sembra che entrambi i concetti si siano adattati nel creare un assetto politico-epistemologico tale da soddisfare "Greci e Troiani" (Bueno, 2012, p.31).

Le origini di questa ricerca di un'alternativa che potesse ampliare il raggio d'azione dell'attività fisica rispetto al complesso processo salute-malattia, sono da ricercare nel lavoro di quello che viene definito il Movimento Rinnovatore dell'Educazione fisica brasiliana (Go Tani *et al.*, 1988; Freire, 1989; Kunz, 1991; 1994; Coletivo de Autores, 1992; Bracht, 1999), un insieme di autori le cui opere posero, a cavallo tra gli anni '80 e '90, le basi teoriche, politiche, sociali ed epistemologiche per una critica radicale al modello disciplinante e bio-riduzionista dell'educazione del corpo. I propositi di questo Movimento infatti sono diretti a svincolare le pratiche del corpo dalla concezione di carattere performativo e biologico per stabilire discorsi di orientamento pedagogico, critico e democratico (Bracht *et al.*, 2002), ampliandone il campo d'azione all'insieme delle manifestazioni culturali legate alla motricità umana. Una 'cultura corporea del movimento' quindi che si costituisce contemporaneamente come un sapere corporeo e un sapere 'sul sapere corporeo', dato che l'essere umano oltre ad avere un corpo, è corpo (Daloio, 2004).

Il termine pratiche corporee nel campo della salute fonda le proprie radici in questo processo di democratizzazione ed ampliamento critico delle pratiche educative sul/del corpo. Considera l'essere umano in movimento, ossia, studia la sua gestualità, i suoi modi di esprimersi per mezzo del corpo, ai quali ciascuna soggettività attribuisce valori, senso e significati. In quest'ottica, attività fisica e pratiche corporee si configurano come due concetti distinti riferiti a un fenomeno comune, nel tentativo di moltiplicare le possibilità di comprendere, incontrare, ascoltare, osservare e muovere corpi in relazione alla salute.

A livello internazionale, non appare alcuna distinzione semantica paragonabile a quella sudamericana, i termini più comunemente utilizzati nel campo della salute e non solo sono infatti *physical activity* e *exercise*. Tuttavia in relazione a ciò che concerne l'idea-concetto delle pratiche corporee, si possono trovare molte correlazioni nel

campo dei *Physical Cultural Studies* (PCS). I PCS si occupano del cosiddetto *embodied movement*, l'incorporazione del movimento in relazione a diverse pratiche che mettono al centro il corpo e ciò che lo muove, ma che non possono essere ristrette all'area dell'esercizio fisico o sportivo. Riguardano infatti anche le attività del tempo libero, le pratiche artistiche come la danza o il teatro, il fitness e le pratiche legate al mantenimento e alla tutela della salute (Lara & Rich, 2017). Lara e Rich (2017) sottolineano le tensioni legate alle diverse prospettive presenti nel campo delle pratiche del corpo, ma individuano come centro dell'interesse di questo campo di ricerca il corpo (in)attivo “nella sua dimensione contestuale, con le proprie differenze di classe, genere, etnia, razza, sessualità, generazione, nazione” (p.1312). In una prospettiva interdisciplinare i PCS intendono allargare il panorama della cultura del corpo e del movimento dall'ambito più ristretto delle discipline, delle istituzioni e degli eventi di carattere prettamente sportivo, a manifestazioni e forme differenti di espressione della cultura fisica, non necessariamente organizzate o strutturate per il raggiungimento di specifici standard, obiettivi o performance. Un approccio che si concentra sulle relazioni tra i corpi e su come esse determinino la rappresentazione, l'organizzazione e l'esperienza di varie espressioni di movimento e pratiche corporee, offrendo uno sguardo critico e contestualizzato, con modalità di intervento e analisi attente alle istanze sociali e politiche contemporanee (Fullagar, 2019).

Le due prospettive presentate finora mostrano numerose convergenze nel far emergere l'urgenza epistemologica di scardinare i discorsi sul corpo in movimento da qualsiasi approccio determinista e semplificatore. Porre l'interrogativo su quale termine sarebbe più appropriato utilizzare tra attività fisica o pratiche corporee nel campo della salute può a nostro avviso essere utile per far emergere la necessità di ampliare il repertorio di significati in relazione al corpo in movimento in ambito sanitario, purché si presti attenzione a non ricadere in una visione dicotomica e riduzionista. Il rischio è infatti quello che, per cercare di sfuggire dal determinismo biologico del corpo come oggetto da addestrare e disciplinare, che il termine “attività fisica” porta con sé, ci si rifugi in un determinismo culturale che rifiuta invece di scendere a patti con la dimensione fisica e concreta della corporeità. Le dimensioni biologica, sociale, culturale, politica e simbolica del

corpo coesistono in maniera simultanea e interdipendente e rappresentano la complessità del corpo. Contemporaneamente uno e molteplice.

“Il corpo è eminentemente biologico, ma allo stesso tempo è sociale, politico e parte di un universo di linguaggi unici per ogni realtà culturale, con la sua nozione di senso e significati in relazione al movimento e alla salute. La visione scientifica del corpo come oggetto è (era e sarà) essenziale per comprendere i fenomeni fisici e biologici del nostro organismo, ma una visione complessa della salute deve mirare a integrare questa visione nella sua diversità e molteplicità” (Tonelli *et al.*, 2018, p. 243)

L’idea delle pratiche corporee può rappresentare senza dubbio uno strumento utile nel campo sanitario (e non solo) per dimostrare che l’attività fisica deve essere considerata al di là di un’azione che ha effetti sull’organismo – “una visione ridotta e riduzionista della salute caratteristica del modello biomedico” (Teixeira , 2020, pag. 45). Se si pensa l’attività fisica per la salute come un’esperienza incorporata che produce soggettività, senza dubbio si possono superare le diverse nomenclature per una lettura complessa del fenomeno che coinvolge il corpo (in)attivo. Pensare all’attività fisica come un fenomeno complesso, è pensarla come non legata a una causalità unidirezionale e lineare, una causalità che Edgar Morin (2007) definirebbe ricorsiva.

Per Morin, la causalità complessa si esprime retroattivamente e ricorsivamente e non è solo deterministica o probabilistica, ma crea anche l’“improbabile”. Tale causalità necessita di essere studiata e ampliata per esplorare la potenziale connessione tra attività fisica e salute in modo non semplificato o biologicamente determinato. (Tonelli *et al.*, 2018, p. 244)

Pensare al rapporto tra attività fisica e salute in modo ricorsivo significa chiederci non solo cosa ci muove rispetto alla nostra salute, ma anche se è l’attività fisica a ‘produrre’ salute o la salute a ‘produrre’ attività fisica.

[...] l’attività fisica può essere considerata sia produttrice che prodotto di migliori condizioni di salute, in quanto determinata sia dalla sfera biologica sia da un insieme di sensi e significati socio-culturali a cui è associata (Tonelli *et al.*, 2018, p.244).

Queste riflessioni possono essere considerate un potenziale punto di partenza per restituire la complessità al concetto di attività fisica come produttore di soggettività e, al tempo stesso, prodotto dei “mondi” dei soggetti che la incarnano. Secondo gli autori di questo testo, tali premesse sono sufficienti a superare la differenziazione dei termini attività fisica e pratiche corporee nel campo della salute. Pur riconoscendo il ruolo cardine che essi rappresentano nella discussione accademica e nelle politiche pubbliche sanitarie brasiliane, senza dubbio la priorità resta quella di consolidare un concetto di attività fisica che comprenda la discussione delle esperienze del corpo (in)attivo nella produzione della salute e dei diversi modi di vita.

Nel 2019, Joe Piggan, professore alla Loughborough University nel Regno Unito, ha pubblicato il libro intitolato “*The Politics of Physical Activity*” in cui critica i programmi globali di promozione dell’attività fisica citando esempi provenienti da diverse parti del mondo, nel tentativo di metterne in discussione la dimensione politica e quindi riconfigurandola come strumento multisettoriale (Piggan, 2019). La revisione del concetto di attività fisica proposta dall’autore rappresenta - nelle sue parole - una lettura ampliata e moderna, che ci sembra possa dialogare con le prospettive presentate nelle pagine precedenti nell’ottica di sviscerare le molteplici sfaccettature del suddetto fenomeno. L’intenzione di Piggan sembra essere infatti quella di spostare la definizione di attività fisica dalle sue radici epidemiologiche e biomediche a un uso più inclusivo e ‘olistico’ che possa in qualche modo dare conto della natura complessa di tale pratica. Tuttavia, *conditio sine qua non*, si specifica che qualsiasi nuova definizione dovrà risultare accessibile e soprattutto utile anche per coloro che si occupano della dimensione epidemiologica (Piggan, 2020).

Di seguito abbiamo cercato di sintetizzare alcuni punti di riferimento per comprendere ciò che l’autore propone riguardo agli aspetti costitutivi dell’attività fisica.

- L’attività fisica è intrinsecamente cognitiva: la mente rappresenta un antecedente o un motivatore dell’attività, come processore centrale dell’esperienza e come responsabile del ricordo e della riflessione sull’esperienza. Per questo escludere la componente cognitiva da una qualsiasi definizione la renderebbe incompleta;

- L’attività fisica è anche un’attività profondamente affettiva ed emotiva: esperienze emotive di empowerment, di appartenenza, ma

anche di umiliazione e angoscia possono provenire da diverse tipologie e contesti e vissuti in cui si svolge l'attività fisica;

- L'attività fisica è intrinsecamente sociale: in quanto esseri sociali, gli esseri umani si muovono nello spazio in modi diversi e spinti da stimoli e pulsioni diverse. Le marce e le proteste, lo sport, l'attività del tempo libero, il lavoro e il piacere danno vita a diversi tipi di movimenti nello spazio che ci pongono in relazione con il contesto e con l'altro;

- L'attività fisica è intrinsecamente situata: gli spazi fisici e culturali modellano le esperienze. La varietà di spazi e contesti produce al tempo stesso opportunità e barriere rispetto ai tipi di attività fisica possibili. L'attività fisica avviene ed è influenzata da un'ampia varietà di valori culturali, condizioni economiche e ambienti fisici;

- L'attività fisica è intrinsecamente politica: la politica modella l'offerta e la struttura dell'attività fisica. Le idee sulla promozione della salute e sull'attività fisica plasmano le politiche pubbliche attraverso gli attori che compongono l'arena decisionale (ad esempio spazi pubblici e politiche sanitarie). Le decisioni politiche (o la mancanza di esse) sull'attività fisica contribuiscono alla dignità, ai valori e alle opportunità di vita degli individui e delle comunità (Piggin, 2020);

Sebbene l'approccio alla dimensione cognitiva dell'attività fisica che l'autore propone rappresenti a nostro avviso una sorta di 'passo indietro' rispetto all'esigenza di superare una certa subordinazione del fisico al cognitivo, le angolazioni con le quali analizza il fenomeno dell'attività fisica ci sembrano estremamente utili e funzionali alla discussione su un possibile aggiornamento del concetto.

L'attività fisica coinvolge le persone che si muovono, agiscono e si esibiscono all'interno di spazi e contesti culturalmente specifici e sono influenzate da una gamma unica di interessi, emozioni, idee, istruzioni e relazioni (Piggin, 2020, p.5)<sup>32</sup>.

Nella seguente tabella possiamo osservare un confronto proposto dallo stesso Piggin, tra il concetto di attività fisica di Caspersen (1985),

---

<sup>32</sup> Traduzione libera a cura degli autori del testo.

citato all'inizio del testo, e le dimensioni costitutive precedentemente elencate che vorrebbero attualizzarlo<sup>33</sup>.

Caspersen et al. (1985)	Piggin (2019)
Bodily movement	People moving Acting Performing
Skeletal muscles	Culturally specific Spaces Contexts
Results in energy expenditure (kilojoules)	Influenced by Interests Emotions Ideas Instructions Relationships
Positively corelated with physical fitness (note: this element did not appear in the original definition, though appeared in a separate table)	

### 3. Conclusioni

Ciò che sembra particolarmente significativo rispetto a quest'ultimo contributo è proprio il presupposto di voler ampliare i confini di ciò che riconosciamo nel termine attività fisica senza negare o limitare le premesse degli studi epidemiologici che stanno alla base della correlazione positiva che negli ultimi decenni si è consolidata tra vita attiva e salute. Al contrario, soltanto espandendo il dominio dell'attività fisica e riconoscendo la coesistenza e l'interdipendenza

<sup>33</sup> Estratto da: Piggin (2020, p. 5).

delle sue molteplici dimensioni si può pensare di agire in maniera concreta sulle istanze complesse relative al corpo in movimento e alle condizioni di salute delle persone.

L'esperienza incarnata del corpo in movimento non può esimersi dallo scendere a patti in qualsiasi momento con questa complessità, poiché ciò che ci muove è inevitabilmente legato a doppio filo al contesto socio-politico e storico che attraversiamo, agli spazi che i nostri corpi ci aprono (o meno) per permetterci tale movimento. D'altra parte studiare e comprendere questo fenomeno dal punto di vista concettuale, spiegarlo, collegarlo e far sì che abbia delle ricadute concrete nel nostro modo di produrre e riprodurre pratiche di attività fisica, richiede ancora un grande sforzo. Prospettive teoriche come quelle presentate nelle pagine precedenti devono necessariamente dialogare, costruire connessioni teoriche e stimolare pratiche trasformative che possano riconoscere all'universo dell'attività fisica il peso e la legittimità di cui ha bisogno.

### **Bibliografia**

- American College of Sports Medicine. (2009). ACSM's guidelines for exercise testing and prescription. Philadelphia :Lippincott Williams & Wilkins.
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, 19 (48), 69–88.
- Bracht, V., Sofiste, A. F., Pires, R. M. ; Garcia, S. P. (2002). A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas.
- Bueno X. A. (2012) *Entre o fazer e o registrar da Educação Física no NASF: a relação conflitante entre a Classificação Brasileira de Ocupações e os procedimentos possíveis de registro pelo Profissional de Educação Física*, UFRGS, Porto Alegre.
- Castellani Filho, L., Lúcia, S. C., Taffarel, C. N. Z., Varjal, E., Escobar, M. O., & Bracht, V. (1992). *Metodologia do ensino de educação física*. Cortez Editora.
- Daloio J, (2004) *Educação Física e o Conceito de Cultura*, Autores Associados, Papirus.

- Freire, J.B. (1989) *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*, Série Pensamento e ação no magistério, Scipione.
- Fullagar S. (2019). A physical cultural studies perspective on physical (in)activity and health inequalities: the biopolitics of body practices and embodied movement, *Tempos e Espaços em Educação*, a. 12, n. 28, pp. 63-76.
- Kunz, E. (1991) *Educação física: ensino e mudanças*, Editora Unijuí, 3ª edição
- Kunz, E. (1994) *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*, Editora Unijuí, 6ª edição.
- Morin, E. (2007). *Introduction to complex thinking*. Porto Alegre: Sulina.
- Piggin, J. (2019) *The Politics of Physical Activity* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429290381>
- Piggin, J. (2020) What Is Physical Activity? A Holistic Definition for Teachers, Researchers and Policy Makers. *Frontiers in Sports and Active Living*, v. 2, jun. 2020.
- Silk, M. & Andrews D. (2011). Towards a Physical Cultural Studies, *Sociology of Sport Journal*, a. 28, n. 1, pp. 4-35.
- Tonelli, L. *et al.* (2018) Body, movement and health: connections from the point of view of complexity. *Saúde em Debate* [online], v. 42, n. spe4 [Accessed 28 October 2023] , pp. 236-248. Available from: <https://doi.org/10.1590/0103-11042018S419>.
- Tani, G. *et al.* (1988) *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP.

## **LAS PEDAGOGÍAS DEL CUERPO Y EL CORTE EPISTEMOLÓGICO FREUDIANO**

Macarena Elzaurdia, Catherine Garín Ramírez,  
Juan Muiño Orlando, Jorge Rettich,  
Andrés Risso Thomasset, Camilo Rodríguez Antúnez,  
Raumar Rodríguez Giménez

Universidad de la República, Uruguay

### **1. Introducción**

De manera más o menos genérica se puede decir que la expresión “pedagogía del cuerpo” remite a ese momento específico en el que, como complemento de la educación intelectual y moral, también el cuerpo es objeto definido de una educación, de un programa cultural formulado en términos de discurso pedagógico. En palabras de George Vigarello, remite a “la voluntad de diseñar pedagógicamente los cuerpos” (Vigarello, 2005, p.13). De H. Spencer heredamos la conocida tripartición de la educación consagrada a fines del siglo XIX: la educación se definía como intelectual, moral y física. No obstante, si adoptáramos ese registro, sabemos que la educación del cuerpo no se juega solamente en la palabra “física”; en los elementos intelectuales y morales de la educación se pueden identificar aspectos que hacen a la educación del cuerpo y que, tal vez, en última instancia, sean los más relevantes. Por paradójico que parezca, la educación del cuerpo se juega más en la articulación intelectual y moral que en lo físico, y esto porque se interviene en lo físico a partir de un saber del cuerpo y una moral.

Entre los siglos XIX y XX el campo de la educación sufrió una modulación teórico-discursiva que fue de lo histórico-filosófico a lo bio-psico-social y el cuerpo fue paulatinamente redefinido de acuerdo a esa modulación. El cuerpo, biológicamente definido, es un “factor de individuación” decía Durkheim (1982, p. 252), asiento de una mente, obligado a interacciones con otros individuos.

El intento de superación del dualismo cartesiano fue por la vía de la mentada unidad bio-psico-social. Desde muy temprano se desplegó toda una crítica a estos desarrollos, comenzando por el campo de la filosofía, pero también de la sociología y la antropología. Estos estudios críticos, en toda su diversidad y pluralidad, pueden adjetivarse como “descriptivos”: han sido necesarios para establecer los problemas, límites e incluso riesgos de reducir el cuerpo a la biología, a lo anátomo-fisiológico, pero no han producido teorías en sentido estricto, es decir, teorías que definan un objeto y una técnica específica. Los avances más notables quizás los encontremos en los desarrollos de la fenomenología.

Pero este déficit teórico no se debe a la ausencia de posibilidades, sino a la escasa o nula atención que las pedagogías del cuerpo le han prestado al principal corte epistemológico en torno a la cuestión del cuerpo producido a fines del siglo XIX: el descubrimiento del inconsciente y, junto con él, los desarrollos conceptuales en torno a la pulsión. Esta vía, que entendemos materialista, representa la posibilidad de una teoría de la educación del cuerpo que no se base en la unidad bio-psico-social; representa la posibilidad de una teoría que conciba al cuerpo como la materialidad en la que un sujeto se singulariza, no sin recurrir a la teoría del sujeto como efecto del significante. Nos estamos refiriendo al *parlêtre*, por lo tanto, al cuerpo hablante del ser hablante. Y allí debe recomenzar la tarea de la construcción de una teoría de la educación del cuerpo.

## **2. La conformación de las “pedagogías del cuerpo”**

La expresión “pedagogías del cuerpo” merece una primera distinción entre educación y pedagogía que debemos a Émile Durkheim (1975/1922). Mientras que la educación remite a una acción, las pedagogías son las formas de concebirla, establecen programas de acción siempre desde una reflexión teórica. La pedagogía del cuerpo supone una diferencia con la educación del cuerpo, pero también con lo que denominamos una “Teoría de la educación del cuerpo”, porque la pedagogía se distingue a su vez de la ciencia (no es la ciencia de la educación, afirma Durkheim), porque

justamente ésta se “desinteresa de las consecuencias prácticas” (1975, p. 75).

Dentro del proceso de gestación de las “pedagogías del cuerpo” los trabajos de Herbert Spencer vinculados a las ideas de integralismo y evolución biológica tuvieron un papel destacado. En 1850, nueve años antes de la publicación de la teoría de la evolución de Charles Darwin, Spencer -en su obra *La estática social*- sostuvo que las sociedades e instituciones biológicamente más capaces sobrevivían en las relaciones de competencia (Calvo, 2012). Como representante destacado del “primer funcionalismo estructural” y de la “analogía orgánica” (Turner, 1989), los trabajos de Spencer se desarrollaron analizando los procesos sociales en función de las leyes derivadas de la teoría de la evolución, dando lugar así a la corriente denominada “darwinismo social”.

En 1861, en el contexto del cientificismo positivista y naturalista de la época, Spencer publicó su principal obra sobre los postulados pedagógicos en formato de libro. En dicho trabajo, titulado “Educación intelectual, moral y física”, se establecieron las bases para que el cuerpo pase a ser un objeto definido de educación, dentro de un programa cultural formulado en términos de discurso pedagógico. En el ámbito educativo las ideas de Spencer se estructuraron a partir tanto de su idea integralista como de los postulados evolucionistas.<sup>34</sup> El programa pedagógico de Spencer planteaba que la educación debía contribuir a la instrucción integral de la población, abarcando los elementos intelectuales, morales y físicos. La novedad radica en lo físico. A partir de ese momento se consideraba que la educación del cuerpo como una entidad orgánica sujeta a regulaciones científicas debía ser atendida ya que representaba una estrategia importante para compensar el desgaste intelectual generado por la instrucción intelectual: se trata de “contrarrestar los peligrosos efectos de una cultura intelectual demasiado intensa” (Durkheim, 1975, p. 57). Además, esta educación debía permitir a la población establecer prácticas higiénicas con su cuerpo que estuvieran en equilibrio con los imperativos morales de la época. En este contexto, las ideas de Spencer desempeñaron un papel importante para que en el ámbito de

---

<sup>34</sup> Cf. por ej. el trabajo de Galak (2013).

la pedagogía moderna, los conceptos de evolución y educación se convirtieron en sinónimos de progreso (Galak, 2013).

Las prácticas integralistas spencerianas establecieron un programa en el cual se instruía a la población sobre las formas organizadas e higiénicas de ejercitar el cuerpo. El propósito era que este cuerpo, subordinado a los procesos mentales, se convirtiera en una imagen fiel y digna de la intelectualidad y moralidad que se buscaba promover.

Por otra parte, los progresos más destacables en el campo pedagógico del siglo XIX son los que proceden de la psicología experimental. De allí surgen los conocimientos para que la referencia a la conducta, observable y medible, se instale durante décadas en el centro de las cuestiones pedagógicas. Aunque las orientaciones filosóficas no desaparecieran, comienzan a situarse en una segunda fila de saberes, cuando la separación entre medios y fines pasan a ser ámbitos cada vez más específicos y delimitados hasta convertirse, en algún caso, en medios sin fin, o en medios cuyos fines no están críticamente establecidos sino que se consideran inmanentes a la formación social en la que se ponen a funcionar. De esta manera, en los sistemas educativos nacionales, lo que Durkheim (1992) llamó cultura clásica tiene desde el principio un lugar acotado y con el tiempo será apenas marginal. Esa cultura clásica había sido la condición de posibilidad de una lectura histórico-filosófica de la educación, aunque no se redujera a ella. De manera concomitante, el progreso de las ciencias es la condición de posibilidad del individuo bio-psico-social.<sup>35</sup> La cuestión pedagógica será paulatinamente cada vez menos la de los grandes temas de la humanidad y su propedéutica y cada vez más la de la utilidad, la de la eficacia y eficiencia en la producción seriada de individuos culturalmente adaptados, socialmente útiles y políticamente funcionales: pedagogías del desarrollo y las conductas. Una especie de pedagogía realista enfocada en la vida práctica más que en la vida del espíritu. Por eso no es extraño que el cuerpo estuviera en el centro de la cuestión. Todo esto, claro, sin olvidar que se trata de una sociedad de clases, división que de diversas maneras y con distintos énfasis reproducen los sistemas educativos nacionales.

---

<sup>35</sup> Cf. Durkheim (2003).

### 3. Las (teorías) críticas a las pedagogías del cuerpo: alcances y limitaciones de las teorías descriptivas

En los años sesenta del siglo XX podemos identificar, para el caso francés, prácticas pedagógicas que buscan romper con un cuerpo “abandonado” o incluso castigado en el ámbito educativo dándole a éste cierta centralidad (Denis, 1980).<sup>36</sup> Privilegiar el lugar del cuerpo permitiría de esta forma el desarrollo de “prácticas pedagógicas innovadoras”, volviéndose a su vez la vía de acceso privilegiado al conocimiento impartido en las instituciones educativas. En este escenario se reivindica el lugar de la educación física en las nuevas pedagogías del siglo XX. Como señala Denis (1980) la educación física se torna la actividad fundamental para “la conquista del conocimiento (primero motor, luego sensible e intelectual)” (p. 35). La crítica del autor en ocasión de las emergentes prácticas pedagógicas innovadoras permite señalar que la nueva “condición del cuerpo” no procede de un estéril ensueño fantasioso o (lo que sería peor) esterilizante” (Denis, 1980, p. 26).

El nuevo interés pedagógico por el cuerpo, así como el estado que la educación física adquiere, ha sido estudiado por diferentes autores en su recepción del pensamiento filosófico fenomenológico.<sup>37</sup> Mauro Betti (2007), partiendo de Merleau Ponty, señala algunas implicancias de la fenomenología para la Educación Física, entre las cuales se destaca la imposibilidad de abordar el físico desde formas simples y

---

<sup>36</sup> En 1975 comenzó a publicarse en Francia la revista *Quel Corps?*, fundada y editada por Jean-Marie Brohm, orientada por la cuestión del cuerpo, su estatuto social y cultural. El mismo año Brohm publicó lo que había sido su tesis de doctorado: *Corps et politique* (París: Éditions Universitaires). En 1976 se publicó *Le corps* (París: Éditions Universitaires), de Michel Bernard, que incluye un capítulo sobre “el enfoque psicoanalítico del cuerpo” y otro sobre “el enfoque psicosociológico”. En la reedición del libro, cuatro años después, Bernard incluyó un extenso posfacio en el que decía que “las obras sobre el cuerpo se han multiplicado” y a pesar del sentido crítico de muchas de ellas, contribuyeron a una nueva mistificación del cuerpo (p. 199). Este posfacio incluye una discusión con el *Antiedipo* de Deleuze y Guattari, que se había publicado en 1972. Según Jacques Gleyse (2019), el germen de estas cuestiones estuvo en los sucesos de los años sesenta que desembocaron en el conocido mayo del 68 o mayo francés y eran, en gran parte, “freudo-marxistas”.

<sup>37</sup> Entre otros, cf. Betti (1996, 2006), Bracht (1999), Almeida (2012).

objetivas, introduciendo de esta forma el “dilema culturalista” de la mano de las perspectivas críticas en el área (Almeida, 2012). Por otra parte, en el escenario portugués, Manuel Sergio (2006) propone una Ciencia de la Motricidad Humana que supone “acentuar lo que la fenomenología no pudo”, es decir, la *consciencia* del propio cuerpo. El nuevo propósito de las pedagogías del cuerpo en las cuales se dilucida cierta recepción de la fenomenología es el de “superar” la noción del cuerpo-organismo al comprender que el cuerpo es siempre permeado por la intencionalidad individual. De esta forma, la psicología no objetivista<sup>38</sup> en su encuentro con la fenomenología brinda elementos conceptuales necesarios para el estudio de la intencionalidad. Dicho de otro modo, la ciencia de la *psiqué* en su encuentro con la fenomenología se distancia del paradigma biologicista del cuerpo para pasar a centrarse en la relación del sujeto con el mundo. Las prácticas pedagógicas comienzan a preocuparse por penetrar en la relación con el cuerpo que cada individuo establece, entendiéndose esta como una relación plenamente consciente y alcanzable por el acto educativo. Se consolida a su vez el lugar de la psicología en las pedagogías del cuerpo, fusión facilitada por el intento científicista que caracterizó al campo de la educación durante el siglo XX (Rodríguez Giménez, 2019).

Otra vía de lectura a las pedagogías del cuerpo es precisamente la que se abre con la así denominada Teoría Crítica de la Escuela de Fráncfort. El pensamiento pedagógico de Theodor Adorno, uno de los francfortianos más notables, ha sido influenciado por el psicoanálisis de Freud, especialmente aquel que es orientado socialmente: *El malestar en la cultura; Tótem y Tabú; Psicología de las masas y análisis del yo*, entre los principales. En *Educación para la emancipación* se construye una perspectiva de educación del cuerpo inspirada entre otras por las categorías del psicoanálisis. También es importante destacar que, en conjunto con Horkheimer, la *Dialéctica de la ilustración* ha contribuido notablemente a problematizar el lugar que tiene el cuerpo en nuestra sociedad a partir de la distinción entre *körper* y *leib*, operando con las nociones presentadas en *El malestar en la cultura*. En “Interés por el cuerpo” se pueden observar los

---

<sup>38</sup> En particular la “psicología de la forma” o *Gestalt*, la cual se encuentra con el estudio de la percepción de Merleau Ponty.

cambios sociales y culturales que se dieron en el marco de la “industria cultural” y que acompañaron el surgimiento de la pedagogía para el cuerpo. En esta tradición se ubican los valiosos trabajos de Alexandre Vaz y Jaison Bassani: “*Sobre a cisão entre sujeito e objeto, segundo Theodor W. Adorno: questões para a educação do corpo*” (2012) y “*Mimesis e rememoração da natureza no sujeito em Theodor W. Adorno: para pensar a educação do corpo na escola*” (2011); en ellos se muestra cómo es posible pensar la educación del cuerpo desde una teoría afectada por el psicoanálisis. Los elementos destacados provienen de la memoria de la naturaleza, del concepto de la represión, de la tensión entre civilización y barbarie en la constitución de la racionalidad.

También los “estudios foucaultianos” han sido especialmente prolíficos en el campo de las pedagogías del cuerpo. Si bien hay una vasta producción desde la perspectiva foucaultiana, se podría afirmar que *Vigilar y castigar* fue un punto de inflexión y quizás el más productivo. Con Foucault, después de las teorías de la reproducción, cae definitivamente la versión romantizada e idealista de la educación, al constatar que con ella también se contribuye a producir cuerpos dóciles. Las críticas foucaultianas a las pedagogías del cuerpo fueron sobre todo genealógicas y arqueológicas; han hecho énfasis en el disciplinamiento y la relación saber-poder, en cómo “las relaciones de poder penetran en los cuerpos”(Foucault, 1992). También han sido relevantes y productivos los estudios orientados por la idea de biopolítica, articulando así el problema del cuerpo individual y el de la población. Con todo, y a pesar de indicar el sentido de su investigación (por ejemplo, cuando se refería a la “ontología crítica de nosotros mismos”)<sup>39</sup>, Foucault no propuso una teoría del cuerpo.

Las pedagogías del cuerpo también se han servido de los estudios sociológicos y antropológicos, aunque la sociología y la antropología del cuerpo son campos definidos más o menos recientemente. Aunque en la década de 1970 Pierre Bourdieu ya hacía referencia a la cuestión del cuerpo<sup>40</sup> y Norbert Elías (2009) le daba un lugar relevante en sus

---

<sup>39</sup> Foucault, 1994, p. 575.

<sup>40</sup> En una conferencia proferida en el Instituto Nacional de Educación Física y Deporte de París, en 1978, Bourdieu delimitó un campo de luchas en el que se pone en

investigaciones sobre el proceso de la civilización publicadas en 1977, en 1984 Bryan Turner admitía la “ausencia de una teoría social del cuerpo” y afirmaba que no existía una “investigación sociológica de los rasgos sociales de los cuerpos y de la encarnación humanos en la sociedad capitalista industrial contemporánea” (1989, p. 9). Los trabajos de David Le Breton han sido bastante divulgados y conocidos, especialmente su *Antropología del cuerpo y modernidad*. En *La sociología del cuerpo* Le Breton define lo que aquí llamamos de “teoría descriptiva”: la sociología, “aplicada al cuerpo (...) consiste en realizar el inventario y la comprensión de las lógicas sociales y culturales que costean el espesor y los movimientos del hombre” (2002, p. 7). Así, sociología y antropología exploran, identifican y describen los sentidos asociados al cuerpo, a los usos del cuerpo, los rituales, la socialización, etc.

Con el conjunto de las teorías descriptivas podemos tener un excelente inventario, el más exhaustivo y refinado, pero no una teoría que, habiendo definido y explicado el funcionamiento de su objeto, formula una técnica con la cual intervenir en él, formando un conjunto orgánico práctico, técnico y teórico.<sup>41</sup>

#### **4. Un corte epistemológico para la cuestión del cuerpo**

Si bien el mundo moderno ha estado profundamente marcado por el sujeto cognoscente y meticulosamente organizado en torno a la primacía de su conciencia, no se puede pasar por alto que también ha proporcionado las condiciones para evidenciar su precariedad. Podemos ubicar una serie de acontecimientos teóricos que emergieron para movilizar un duro cuestionamiento a la centralidad y soberanía del Hombre y a la radical primacía de la conciencia. Freud (1917) dio en llamar *heridas al narcisismo universal* a tres acontecimientos producidos en el seno mismo de la ciencia moderna. La herida cosmológica producida por Copérnico en el siglo XVI, mediante la cual la Tierra, la morada del Hombre, dejaría de gozar de su posición

---

juego “la definición del cuerpo legítimo” y el “uso legítimo del cuerpo” (1993, p. 66).

<sup>41</sup> Seguimos las ideas que Althusser (1977) utilizó ante la pregunta ¿qué es el psicoanálisis?

privilegiada en el cosmos, dejaría de ser su centro. La afrenta biológica impulsada por Charles Darwin en el siglo XIX golpearía el narcisismo universal emparentando al humano con los animales, reenviándolo al reino animal sin los ropajes de su *privilegio ontológico* (si se nos permite alterar el sentido heideggeriano del término). Por último y de mayor jerarquía para Freud, la herida psicológica abierta por el psicoanálisis, que cuestionaría al Hombre como soberano en su propia casa, su alma.

Como lo ha dicho Jean-Jacques Courtine, “El siglo XX ha inventado teóricamente el cuerpo. Este invento surge en primer lugar del psicoanálisis, desde el momento en que Freud, al observar la exhibición de los cuerpos que Charcot ponía en escena en la Salpêtrière, descifró la histeria de conversión y comprendió lo que constituiría el enunciado esencial de tantos interrogantes futuros: el inconsciente habla a través del cuerpo” (Courtine, 2006, p.21). Mediante el estudio de las neurosis el psicoanálisis da cuenta de las incomodidades del yo, de los límites de su soberanía y las falencias de la conciencia y la voluntad. Se desarticula al yo como instancia suprema que penetra y ejerce su influjo en todo su dominio. Aquella que opera desde el terreno firme de las noticias completas y confiables que su percepción interna, la conciencia, aporta a la voluntad que, debidamente informada, ejecuta lo que el yo ordena. En términos de Freud (1917), mediante un doble esclarecimiento el psicoanálisis instruirá al yo para aseverar que *no es el amo en su propia casa*: por un lado, esclareciendo que la vida pulsional de la sexualidad en nosotros no puede dominarse plenamente y, por otro, que los procesos anímicos son en sí inconscientes y por lo tanto accesibles y sometidos a la percepción del yo únicamente de manera incompleta y sospechosa.

La elaboración del aparato anímico, su temporalidad propia y la constitución del inconsciente como un “supuesto necesario y legítimo” (Freud, 1914 [1916]/1989) produjo, en términos de Althusser (1963-1964/2014), la separación radical del psicoanálisis del campo del cual surge, a saber, la psicología. En este sentido, el inconsciente no puede derivar de la mera práctica analítica, esto es, como un mero hecho empírico, sino que, como advierte Lacan, “se necesita de cierta reducción (...) siempre decisiva para el nacimiento de una ciencia; reducción que constituye propiamente su objeto” (Lacan, 1966/2014, p. 813). Es a partir del supuesto del inconsciente que el sujeto del

psicoanálisis puede advenir. Althusser le dará el estatuto de “corte epistemológico” a la constitución del psicoanálisis en tanto campo de saber con su propio objeto (1963-1964/2014). Lacan, por su parte, establece su propia designación: el acontecimiento de Freud (Lacan, 1975/1988). El acontecimiento de Freud es, para Lacan, “... un acontecimiento de discurso, y con toda adecuación, ya que no hay acontecimiento que no se sitúe respecto de un discurso” (Lacan, 1975/1988, pp. 14-15).

A la serie freudiana deberíamos sumar al menos un acontecimiento teórico más: el materialismo histórico de Marx. Si se trata de establecer un contrapunto a la autodeterminación de la conciencia, pese a la exclusión de Freud, es difícil pasar por alto la intervención de Marx en el mundo filosófico y científico moderno. El célebre aforismo de su *Contribución a la crítica de la economía política* condensa de buena manera el gesto teórico que nos interesa. Dice Marx: “El modo de producción de la vida material determina [*bedingen*] el proceso social, político e intelectual de la vida en general. *No es la conciencia la que determina el ser, sino, por el contrario, es su existencia social lo que determina su conciencia*” (Marx, 1857/2016, pp. 4-5)<sup>42</sup>. Con el decir de Marx nos perfilamos ya hacia la dimensión propiamente epistemológica del asunto. La introducción de Marx en serie con Freud en la *episteme* moderna no es una novedad. En ocasión de intereses cabalmente distintos tanto Derrida como Foucault han asistido a su reunión. No obstante, es Althusser quien se ha propuesto reunirlos en ocasión de una epistemología materialista:

en el campo de las *ciencias sociales* o humanas, dos descubrimientos insospechados, totalmente imprevisibles, han hecho mella en el universo de los valores culturales de la *época clásica*, el universo de la burguesía ascendente e instalada en el poder (del siglo XVI al XIX). Esos descubrimientos son el materialismo histórico, o teoría de las condiciones, de las formas y de los efectos de la lucha de clases, obra de Marx, y el inconsciente, obra de Freud. Con Marx y Freud teorías científicas ocupan repentinamente regiones hasta entonces reservadas a las formaciones teóricas de la ideología burguesa (economía política, sociología, psicología) o, mejor dicho, ocupan en el interior de esas regiones posiciones sorprendentes y desconcertantes.

---

<sup>42</sup> Las cursivas son nuestras

(...)

Ni Marx ni Freud no han *inventado* nada: el objeto cuyas teorías respectivas han producido existía antes de su descubrimiento ¿Qué es pues lo que han aportado? La definición de su objeto, de sus límites y de su extensión; la caracterización de sus condiciones, de sus formas de existencia y de sus efectos (...) es decir, su teoría, o las primeras formas de su teoría.

Nada más banal que esas observaciones si es cierto que, para el materialismo, todo descubrimiento no hace más que producir la forma de conocimiento de un objeto ya existente *fuera del pensamiento*.

Pero cuando las cosas se vuelven más interesantes es en el momento en que las condiciones de esos desconcertantes descubrimientos *renuevan totalmente las condiciones antes reconocidas como normales para cualquier descubrimiento* (Althusser, 1978, pp. 107-109).

Pero avancemos todavía un paso más: de acuerdo con Lacan, en la vía abierta por Freud “el inconsciente es lenguaje”, “está estructurado como un lenguaje” (Lacan, 1979, pp. 351-352), se trata entonces de la incidencia del significante, incluso de cierta primacía de éste respecto del signo y las significaciones. Resaltaremos aquí su importancia para una idea de historia en la cual no se entra sino por la dialéctica significante. Evolución y desarrollo, ideas caras al tratamiento biológico del individuo, pierden así su centralidad. En la producción de su vida el individuo humano entra en relación con otros individuos. También sucede con el animal, pero esas relaciones no aparecen como tales porque allí no habría mediada una dialéctica significante.<sup>43</sup> Hay que poner de relieve que esas relaciones son independientes de y ajenas a la voluntad del individuo humano; como vimos antes, la conciencia no determina estas relaciones, sino que estas relaciones (que permanecerán bajo la pantalla imaginaria) determinan la conciencia. En el corazón del vacío que dejó el materialismo histórico señalado por Lacan (1979, p. 360) está el significante y servirá para identificar al sujeto que “debe distinguírsele severamente tanto del individuo biológico como de toda evolución psicológica subsumible como sujeto de la comprensión” (Lacan, 1979, p. 360). Se trata del sujeto que aparece en el intervalo entre dos significantes, cuya manifestación

---

<sup>43</sup> Cf. Marx y Engels (1985), cap. I: Feuerbach. Contraposición entre la concepción materialista y la idealista.

singular no es otra cosa que un cuerpo hablante. En el individuo humano el significante está siempre-ya encarnado en la producción de la vida, tanto de la propia como de la ajena. Dicho de otra manera, el materialismo sólo es histórico por el significante.

Volvamos al descubrimiento freudiano para pensar las querellas del cuerpo y, eventualmente, el conjunto de problemas pedagógicos que éstas revisten. Entendemos que jerarquizar la potencia disruptiva que éste ha tenido y tiene, tanto como acontecimiento discursivo como a nivel estrictamente epistemológico, es particularmente fecundo para mover la reflexión fuera de los límites demarcados epistemológicamente por las ciencias biomédicas, fuera del reino de lo anatómico-fisiológico. Ahora bien, si como decía Althusser (1978) se trata de una renovación de las condiciones epistémicas antes conocidas, podemos agregar ahora que esa renovación, no se produce sin una desestabilización y un reordenamiento de la *episteme* en la que, por cierto, el cuerpo es uno de los elementos clave.

Las lecturas canónicas del dualismo cartesiano habrían fundado, según Foucault, una tradición en la que los objetos de las ciencias humanas transitan por dos vías: la del cuerpo y la del alma (Foucault, 1966/1988). El cuerpo moderno se instituyó como una realidad natural y dada que, homologado al organismo vivo, se consolidó como objeto de las ciencias biomédicas. De este modo, el cuerpo no posee historia ni es afectado por sus condiciones de producción: "...si la historia (...) se ha visto despojada (...) de su cuerpo, de su carne, de sus vísceras, de sus gozos y de sus miserias. Era preciso, pues, dar un cuerpo a la historia. Y dar una historia al cuerpo" (Le Goff y Truong, 2003/2005, p. 12). El saber anatómico del cuerpo establece una relación "epistemo-somática" (sic) en la que, según Lacan, "el cuerpo brillaba recién con la posibilidad de ser enteramente fotografiado, radiografiado, calibrado y diagramado y posible de condicionar, dado los recursos verdaderamente extraordinarios que guarda" (1966/1985, p. 92). La bifurcación entre pensamiento y extensión excluye la dimensión del goce en el cuerpo. En palabras de Lacan, "[el] cuerpo no se caracteriza simplemente por la dimensión de extensión: un cuerpo es algo que está hecho para gozar, gozar de sí mismo" (1966/1985, p. 92). En este contexto, Lacan sostiene que el "acto del cogito" reside en "el rechazo del cuerpo fuera del pensamiento": el

cuerpo es *Verwerfung* [forcluido]<sup>44</sup> (Lacan, 1967-68, p.65). Ahora bien, por su propia estructura, “[lo forcluido] reaparece en lo real, es decir, en lo imposible<sup>45</sup>. Es imposible que una máquina sea cuerpo” (Lacan, 1967-68, p. 65). El cuerpo regresa como una respuesta de lo real, aparece en lo no esperable, lo no calculable. El cuerpo histérico fue, en el tiempo de Freud, la reaparición de lo forcluido: un cuerpo que, sin “afectación de órganos”, padece y, en ese padecer, subvierte las relaciones de la medicina con el cuerpo. Freud afirma que “(...) *la histeria se comporta en sus parálisis y en otras manifestaciones como si la anatomía no existiera, o como si no tuviera noticia alguna de ella*” (Freud, 1893 [1888-93]/1994, p. 206).<sup>46</sup> De este modo, Freud construye un cuerpo en las fronteras entre lo extenso y el pensamiento, entre lo corporal y lo anímico. El psicoanálisis nace como respuesta a este modo específico de malestar que, aunque “provenía del cuerpo”, era el “eco en el cuerpo del hecho de que hay un decir (...)” (Lacan, 1975-76/2006, p.18).

... los médicos restringieron su interés a lo corporal y dejaron que los filósofos, a quienes despreciaban, se ocuparan de lo anímico. Es verdad que la medicina moderna tuvo ocasión suficiente de estudiar los nexos entre lo corporal y lo anímico, nexos cuya existencia es innegable; pero en ningún caso dejó de presentar lo anímico como comandado por lo corporal y dependiente de él. Destacó, así, que las operaciones mentales suponen un cerebro bien nutrido y de normal desarrollo, de suerte que resultan perturbadas toda vez que este órgano enferma; que si se introducían sustancias tóxicas en la circulación, era posible provocar ciertos estados de enfermedad mental (...). La relación entre lo corporal y lo anímico (...) es de acción recíproca; pero en el pasado el otro costado de la relación, la acción de lo anímico

---

<sup>44</sup> Lacan traduce la palabra alemana *Verwerfung*, utilizada por Freud para nombrar un mecanismo diferente a la represión, como forclusión o preclusión. En el derecho penal, designa la situación en la que una demanda es rechazada por haber finalizado la etapa en la que debería realizarse, es el “no ha lugar” definitivo. En relación a los registros, Lacan define a la forclusión como aquello que no se ha inscripto en el registro simbólico por haber sido rechazado, expulsado, repudiado (cf. Lacan, 1955/2011, p. 217).

<sup>45</sup> Lo real como imposible lógico es desarrollado por Lacan en los últimos seminarios. Lacan dirá que “Lo real no es el mundo. No hay la menor esperanza de alcanzar lo real por la representación” (Lacan, 1974/1991, p.82).

<sup>46</sup> Itálicas en el original.

sobre el cuerpo, halló poco favor a los ojos de los médicos. Parecieron temer que si concedían cierta autonomía a la vida anímica, dejarían de pisar el seguro terreno de la ciencia (Freud, 1890/1994, p. 116).

Freud propone que hay un cuerpo investido de energía y desplaza el “problema de los cuerpos” de la sustancia extensa al lenguaje: el cuerpo traía consigo un mensaje que era preciso descifrar. El concepto de pulsión, en tanto fronterizo entre lo anímico y lo somático, le permitió a Freud (1915/1992) articular el cuerpo biológico con el cuerpo erógeno. Por su parte, Lacan afirma que no alcanza con la dicotomía y la posible articulación entre la *res extensa* y la *res cogitans* y propone una tercera sustancia, a saber, la sustancia gozante. Esta tercera sustancia se origina en el *moterialisme*, en la materia significante.

Foucault (1965) mostró sin ambigüedades que desde Freud la vieja oposición entre alma y cuerpo ya no es sostenible para las *ciencias humanas*, junto con lo cual el viejo reparto de la episteme entre las ciencias de la *psique* y las del orden fisiológico perdería su sustento. Si hay posibilidad de pensar en un corte epistemológico es también porque el descubrimiento de ese objeto que Freud dio en llamar inconsciente pone en entredicho el moderno reparto de lo existente entre los polos de la dualidad cuerpo-alma (o mente), definidos como sustancias.

Rápidamente podemos señalar algunas desestabilizaciones que el descubrimiento freudiano provoca en el suelo epistémico de los tratamientos pedagógicos del cuerpo. Algunas son más bien genéricas o inespecíficas y se manifiestan como efecto del duro golpe que el descubrimiento del inconsciente produce en la primacía de la conciencia. Concretamente, la afrenta freudiana a la soberanía del yo necesariamente desestabiliza la determinación consciente y el influjo de la voluntad pedagógica, aquella que como decíamos con Vigarello (2005) se propone diseñar y moldear el cuerpo.

De las perspectivas que introdujimos someramente antes, aquellas afectadas por la fenomenología merleau-pontiana podrían considerarse próximas a este gesto. Las aproximaciones de Merleau-Ponty al cuerpo cuestionan a todas luces las demarcaciones anatómo-fisiológicas y en un sentido más amplio los márgenes epistémicos de la ciencia biomédica. Entre otras cosas esto se cristaliza en el concepto

de *carne* con el que opera su fenomenología. A su vez, se puede reconocer que de forma más o menos directa esto se articula con cierta recepción del inconsciente freudiano. Ahora bien, acordamos con Althusser (1978) en cuanto a que se trata de una lectura del inconsciente desde las influencias de la psicología y de la filosofía de lo trascendental concreto, vía Husserl. Se estructura como un medio para llegar al inconsciente freudiano enviándolo a los dominios de la psicología como estructura (psíquica) no-consciente. Este gesto, por su parte, neutraliza la desestabilización producida por el corte, siempre que se tenga presente que la modificación que Freud lleva a cabo de la definición del psiquismo separa de manera radical el psicoanálisis de la psicología (Althusser, 2014).

## 5. Consideraciones finales

Las pedagogías del cuerpo enfrentan un problema que es a la vez teórico y práctico, epistemológico y político. En el campo de la biología se han producido conocimientos extraordinarios sobre el funcionamiento del cuerpo, con mucha precisión y gran capacidad de predictibilidad. Pero el cuerpo del hablante, por el hecho de hablar, invariablemente enfrenta la contingencia. Cuando esto se traduce a las pedagogías del cuerpo, parece haber una duplicación de esta problemática, duplicación que no puede prescindir del dualismo cuerpo-mente, es decir, el cuerpo (biológicamente definido) al que se le agrega otra instancia (alma, espíritu, mente). Lo que quedaría en esa otra instancia es lo contingente, y por eso las pedagogías la suponen articulada a un cuerpo anatómico y fisiológicamente estable. La expresión “pedagogías del cuerpo” parece reunir aquello que tradicionalmente se consideró del orden de la acción (política) con la vida biológica. De esa manera, el cuerpo puede ser científicamente definido, pero no así las pedagogías, que de una u otra manera remiten a las ciencias humanas en general y a la filosofía en particular, con lo cual no estaría en condiciones de configurar una técnica para intervenir en su objeto. El conductismo, por supuesto, le ha hecho la excepción.

Si las pedagogías no le hacen un lugar a la hipótesis del inconsciente, no podrán prescindir de los conceptos de cuerpo que se han formulado desde el siglo XIX, especialmente en el campo de las

ciencias biomédicas. Pero tampoco podrán salir de lo que Paul Henry (2013) denomina campo de la complementariedad, porque la crítica (sea psicológica, social, cultural o política) de las formas en las que se trata al cuerpo en las distintas épocas y disciplinas es necesaria, mas no suficiente. No se trata de un enfoque interdisciplinario para pensar un cuerpo que existe antes y por fuera del discurso teórico, sino de la construcción teórica de un objeto que, en cuanto tal, existe dentro de los límites de una teoría. Mientras no se consiga formular una teoría del cuerpo en sentido estricto, una teoría que supere las múltiples formas de dualismo moderno en las que el cuerpo es lo que está objetivado –y por ello exiliado- por una mente, un alma o un espíritu, no habrá una teoría de la educación del cuerpo genuinamente nueva y original.

Las perspectivas críticas sobre la educación del cuerpo han permitido construir una especie de pedagogías blandas gracias a las que se le exige mucho menos al cuerpo: menos rendimiento, menos precisión, menos eficacia, menos eficiencia, menos normalidad, menos esbeltez, etc. Esa ha sido una primera etapa, necesaria, de la que no hemos salido. No tenemos una vía establecida y definitiva para una posible teoría de la educación del cuerpo, pero prestar atención al corte epistemológico freudiano parece conservar todavía una potencia inigualable. Quizás las condiciones de la formación social en la que vivimos y pensamos no admitan esta vía, porque las exigencias que impone la forma de vida que se articula entre capitalismo y neoliberalismo privilegian la conciencia, el yo y la voluntad individual.<sup>47</sup> Nuestro programa de investigación supone considerar la hipótesis del inconsciente en los límites de una teoría materialista del sujeto cuya clave fundamental es el significante. Por eso nos parece posible avanzar considerando la idea milneriana del cuerpo hablante del *parlêtre*.<sup>48</sup>

## Referencias bibliográficas

---

<sup>47</sup> Estas cuestiones son abordadas en la *Línea de Investigación Estudios sobre el cuerpo y la política*, dirigida por Cecilia Seré Quintero (Udelar).

<sup>48</sup> Cf. Milner (1999) y (2013).

- Althusser, L. Marx y Freud. En Nuevos Escritos. La crisis del movimiento comunista internacional frente a la teoría marxista. Barcelona: Ed. Laia B, 1978.
- Althusser, L. Freud y Lacan. En: Althusser, L. Posiciones. Barcelona: Anagrama, 1977.
- Althusser, L. Psicoanálisis y ciencias humanas. Buenos Aires: Nueva Visión, 2014.
- Almeida, F. (2012). Educação física, corpo e epistemologia: uma leitura com o filósofo José Nuno Gilatos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 7, n. 2, p. 329-344 mai./ago. 2012.
- Bassani, J.eVaz, A. Sobre a cisão entre sujeito e objeto, segundo Theodor W. Adorno: questões para a educação do corpo. En: R. Educação e Filosofia [online] vol.26, n.52, pp.641-669, 2012
- Bassani, J. e Vaz, A. Mimesis e rememoração da natureza no sujeito em Theodor W. Adorno: para pensar a educação do corpo na escola. En: R. Pro-Posições vol. 22, n.1, 2011.
- Bernard, M. (1976). El cuerpo. Un fenómeno ambivalente. Barcelona: Paidós, 1994.
- Betti, m. 2007. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. En: R. da Educação Física/UEM Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2.
- Betti, M. Corpo, Motricidade e cultura: a fundação pedagógica da educação física sob uma perspectiva fenomenológica e semiótica. Relatório de pesquisa apresentado ao Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências. Bauru, 2006.
- Betti, M. Por uma teoria da prática. En: Motus Corporis, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73- 127, 1996.
- Bracht, V. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.
- Bourdieu, P. Deporte y clase social. En: Brohm, J.-M. et al. Materiales de sociología del deporte. Madrid: La Piqueta, 1993.
- Courtine, J.-J. Introducción. En: Corbin, A., Courtine, J.-J., Vigarello, G. Historia del cuerpo. Vol. 3. Las mutaciones de la mirada. El siglo XX. Madrid: Santillana, 2006.

- Denis D. (1980). El cuerpo Enseñado. Biblioteca de técnicas de lenguajes corporales. Vol 7. Ed. Paidós. Barcelona-Buenos Aires.
- Durkheim, É. Educación y sociología. Barcelona: Edicions 62, 1975.
- Durkheim, É. Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas La evolución pedagógica en Francia. Madrid: La Piqueta, 1992.
- Durkheim, É. Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia. Madrid: Akal editor, 1982.
- Elías, N. El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México: FCE, 2009.
- Foucault, M. Dits et écrits. 1954-1988. IV 1980-1988. París: Gallimard, 1994.
- Foucault, M. (1977). Las relaciones de poder penetran en los cuerpos. En: Foucault, M. Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta, 1992, p. 153-162.
- Foucault, M. (1966). Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas. Buenos Aires: Siglo XXI, 1988.
- Foucault, M (1965). Filosofía y psicología. En Foucault (2013). ¿Qué es usted profesor Foucault? Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1917). Una dificultad del psicoanálisis. En: Obras completas, tomo XVII. Buenos Aires: Amorrortu Editores (2018).
- Freud, S. (1992). «Pulsiones y destinos de pulsión» (1915), en Sigmund Freud: obras completas, t. 14, pp. 107-134. Buenos Aires: Amorrortu
- Freud, S. (1893). Algunas consideraciones con miras a un estudio comparativo de las parálisis motrices orgánicas e histéricas. En: Obras completas, tomo I. Buenos Aires: Amorrortu, (1994)
- Freud, S. (1890). Tratamiento psíquico (tratamiento del alma). En: Obras completas, tomo I. Buenos Aires: Amorrortu, (1994)
- Freud, S. (1890). Sobre el mecanismo psíquico de fenómenos histéricos: comunicación preliminar (Breuer y Freud). En: Obras completas, tomo II. Buenos Aires: Amorrortu, (1994)
- Freud, S. (1890). Lo inconsciente (1915). En: Obras completas, tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu, (1989).
- Galak, E. Herbert Spencer y la pedagogía integralista. Influencias en los inicios de la educación física argentina. En: Varea,

- Valeria y Galak, Eduardo (Editores) (2013). *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos, 2013, p. 45-66.
- Gleyse, J. (2019). Le Mai 68 de l'Éducation Physique : du trotskisme à la critique du sport et à l'Éducation corporelle. *Staps*, 126, 65-86. <https://doi.org/10.3917/sta.126.0065>
- Henry, P. *A ferramenta imperfeita. Língua, sujeito e discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- Lacan, J. (1966). *La ciencia y la verdad*. En: *Escritos I*. México: siglo xxi editores, 2014.
- Lacan, J. (1975). *Reseñas de enseñanza*. Buenos Aires: Manantial, 1988
- Lacan, J. (1974). *La Tercera*. En: *Intervenciones y textos II*. Buenos Aires: Manantial, 1991
- Lacan, J. (1966). *Psicoanálisis y medicina*. En: *Intervenciones y textos II*. Buenos Aires: Manantial, 1985
- Lacan, J. (1966-67). *La lógica del Fantasma*. inédito.
- Lacan, J. (1975-76). *Seminario 23*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- Lacan, J. (1955-56). *Seminario 3*. Buenos Aires: Paidós, 2011
- Le Goff, J. y Truong, N. (2003). *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Breton, David. *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.
- Marx, K. (1857). *Contribución a la crítica de la economía política*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2016.
- Marx, K., Engels, F. *La ideología alemana*. Buenos Aires: Ediciones Pueblos Unidos, 1985.
- Milner, J.-C. *Por una política de los seres hablantes. Breve tratado político 2*. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2013.
- Milner, J.-C. *Los nombres indistintos*. Buenos Aires: Manantial, 1999.
- Rodríguez Giménez, R. *Ciencia y educación. Consideraciones a propósito de la distinción entre teoría, práctica e ideología*. *Didáskomai - Revista del Instituto de Educación*, [S.l.], n. 9, jul. 2019.
- Ruegger Otermín, M. (2018). *La educación del cuerpo: influencias del discurso de la psicomotricidad en la educación física*. En: C. Escudero (Coord.). *Actas*. (253-270). Universidad Nacional de

La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Sergio M. (2006). Motricidad Humana, ¿cuál es el futuro? Manuel Sérgio. *Pensamiento Educativo*. Vol. 38 (Julio 2006), pp. 14-33.

Turner, Bryan. *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México. FCE, 1989.

Vigarello, Georges. [1978] *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.