

# Cqia Rivista

Scuola Internazionale di Dottorato in  
*Formazione della persona e mercato del lavoro*

## **Educazione fisica e sportiva ed educazione integrale della persona umana**

Numero III – Ottobre 2011

Università degli studi di Bergamo - Bergamo  
Pubblicazione periodica  
ISSN – 2039-4039

---

*La rivista sottopone gli articoli a double blind peer review*

**Direttore scientifico:** Giuseppe Bertagna – Direttore Cqia (Centro di Ateneo per la Qualità dell’Insegnamento e dell’Apprendimento) e Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

**Comitato direttivo:** Paolo Cesaretti: Facoltà di scienze umanistiche – Giunta CQIA, Enrico Ginevra: Facoltà di giurisprudenza – Giunta Cqia, Adriana Gnudi: Facoltà di economia – Giunta Cqia, Maurizio Gotti: Facoltà di lingue e letterature straniere – Giunta Cqia, Giancarlo Maccarini: Facoltà di ingegneria – Giunta Cqia, Giuliana Sandrone: Facoltà di scienze della formazione – Giunta Cqia

**Redazione:** Andrea Potestio, Fabio Togni (Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*)

**Comitato scientifico:** è composto dai membri del Collegio dei Docenti della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro* (Carmen Agut Garcia, Massimo Andreis, Chiara Bizzarro, Francesca Bonicalzi, Gregoria Cannarozzo, Luigi D’Alonzo, Fulvio De Giorgi, Maurizio Del Conte, Fabio Dovigo, Ruggero Ferro, Walter Fornasa, Gaetano Zilio Grandi, Marco Lazzari, Renata Livraghi, Ivo Lizzola, Mario Marchi, Anna Maria Minervini, Roberto Montanari, Maria Teresa Moscato, Andrea Pin, Vincenzo Putrignano, Pierluigi Rausei, Maurizio Sala Chiri, Giuliana Sandrone, Adolfo Scotto di Luzio, Silvia Spattini, Elena Signorini, Michele Tiraboschi, Francesco Verbaro)

**Comitato di referinaggio di questo numero:** Franco Cambi, Hervè Cavallera, Paolo D’Alessandro, Fulvio De Giorgi, Loretta Fabbri, Angelo Gaudio, Alessandro Mariani, James Organisti, Simonetta Polenghi, Massimiliano Stramaglia.

INDICE

**Introduzione**

*Fabio Togni*  
p. 6

SAGGI

**L'educazione fisica nella riflessione  
pedagogica di Giovanni Calò**

*Evelina Scaglia, Ph. D.*  
p. 10

**La "breve parentesi" della Riforma Gentile  
del 1923 nell'educazione fisica**

*Fabio Togni*  
p. 25

**Nietzsche e il pensiero corporante in cammino**

*Cristina Zaltieri*  
p. 40

**Per un'analisi del dispositivo strutturale  
dell'educazione sportiva**

*Alessandro Ferrante / Daniele Sartori*  
p. 54

**Grotowski e le azioni fisiche.  
Per una dialettica tra teatro ed educazione fisica**

*Mabel Giraldo*  
p. 66

**Competenze motorie e stili d'insegnamento  
in educazione fisica**

*Dario Colella, Ph.D.*  
p. 85

**Corpo ed educazione  
Un viaggio nelle Scienze Motorie e Sportive  
secondo una Rivista pedagogica**

*Marisa Vicini*  
p. 94

**Sogno e Motivazione**

*Simona Piazza*  
p. 102

## INTERVISTE

**Sport disabili per allenare alla vita**

Intervista a Mario Poletti, responsabile tecnico della nazionale di atletica leggera per atleti diversamente abili

*a cura di Marisa Vicini*

p.109

**Sport come metafora della vita**

Intervista a Enzo Masiello, atleta paralimpico, atletica leggera e sci di fondo

*a cura di Mario Pesenti*

p. 113

**L'atleta guarda sempre più in là****Vivere l'ideale della vita dentro il particolare dello sport**

Intervista a Paolo Barbera, atleta paralimpico

*a cura di Marisa Vicini*

p. 119

**Sport, silenzio e sensibilità**

Intervista a Ilaria Galbusera, pallavolista della Federazione Sport Sordi Italia (FSSI)

*a cura di Mario Pesenti*

p. 123

**Sport e sordità: oltre la barriera del suono**

Intervista a Giuseppe Pizio, Presidente FSSI - Federazione Sport Sordi Italia, Lombardia

*a cura di Mario Pesenti, traduzione di Federica Baroni*

p. 130

**Le nostre passioni sono i nostri talenti**

Intervista a Francesca Porcellato atleta paralimpica

*a cura di Annalisa Bonazzi*

p. 136

## RECENSIONI

**A. Antonietti, M. Cantoia, *Come si impara. Teorie, costrutti e procedure nella psicologia dell'apprendimento***

*Gianfranco Damioli*

p. 140

**R. D. Di Nubila, M. Fedeli, *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo***

*Maria Rosa Matina*

p. 142

**S. P. Merlo, *Estetica Esistenziale – ricerche sulla filosofia della musica e delle arti sceniche***

*Mabel Gilardo*

p. 149

**A. G. Biuso, *La mente temporale. Corpo Mondo Artificio***

*Luigi Tonoli*

p. 153

**F. Gros, *Marcher, une philosophie***

*Cristina Zaltieri*

p. 157

**A. Sabetta, *Giambattista Vico, Metafisica e Storia***

*Roberta Sofi*

p. 159

**M. Stramaglia, *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo***

*Andrea Potestio*

p. 161

**A. Erbetta (Ed.), *Decostruire formando. Concetti pratiche orizzonti***

*Andrea Potestio*

p. 164

**M. Amadini, *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare***

*Andrea Potestio*

p. 168

**E. Hunt, *Human Intelligence***

*Mabel Gilardo*

p. 171

## Introduzione

Fabio Togni

Dottorato in Scienze Pedagogiche  
Università di Bergamo

L'azione è sempre frutto di una decisione<sup>1</sup>. L'azione, però, non è solo l'esito finale di un processo che ha alla sua origine un evento intellettuale e volitivo. Se così fosse cadremmo nell'illusione di ipotizzare che prima si debba pensare, volere e poi si possa agire. Infatti, nell'azione incontriamo le resistenze del nostro corpo e del mondo, che rappresentano anche motivi dell'azione stessa. Questi ultimi generano e sono condizioni di possibilità del pensiero che a sua volta, nella decisione libera e personale di ciascuno, portano all'azione e così via. Tra pensare e agire, così come tra volere e fare, tra decidere e muoversi c'è, quindi, un rapporto di continua circolarità.

Inoltre, analizzando in profondità quanto abbiamo detto, scopriamo che, con l'azione, non è solo il corpo che si muove. Infatti, se così fosse ridurremmo il nostro corpo a un semplice organo o strumento o "orologio" del pensiero e della volontà come aveva fatto Cartesio. E' la totalità di noi stessi, l'integralità della persona umana sia interiore sia esteriore che si muove nell'agire. La stessa libertà, decidendosi è un movimento: esercita un potere sulle motivazioni e non è un semplice contenuto della mente ma è pienamente corporea. Se da un lato non potrebbe esistere una libertà senza un corpo, dall'altro non potrebbe esistere un corpo personale senza una libertà. Se così non fosse saremmo dunque assimilabili a un sasso o a una palla. La persona umana è quindi coscienza incarnata in cui non è possibile scindere un *pensare* e *volere* – solo della mente – dall'*agire* – solo del corpo. Voler agire o agire volontariamente e intenzionalmente chiede sempre di fare i conti con l'esperienza, da un lato, della resistenza del corpo e, dall'altro, delle sue possibilità.

Tuttavia l'agire non può essere ridotto ad un semplice movimento. Esiste infatti una differenza tra ciò che si muove e ciò che agisce. La palla si muove a condizione che ad essa venga impressa una forza che vinca la forza di gravità che di per sé la terrebbe fissa e immobile a terra. Allo stesso modo è possibile muovere un sasso. Paradossalmente anche un corpo umano può essere mosso allo stesso modo, qualora lo si intenda nella sua sola dimensione fisica, materiale e biologica. Ben altra cosa è agire. Agire, comporta un lavoro interiore che richiama la volontà, l'intenzionalità, la razionalità, l'integrazione di motivazioni. Solo l'agire, infatti, ha valore ai fini della propria realizzazione personale proprio perché ha un'origine interiore e personale.

Tutti questi elementi, che si possono riscontrare nella quotidianità spiccia, come nei grandi eventi dell'esistenza personale, mostrano il valore dell'educazione fisica e sportiva. Essa rappresenta un ambito eccellente per realizzare il compito formativo che è insito nel comune essere persone umane, confermando, ad esempio, quanto aveva colto Edith Stein che cercando di definire ciò che potesse essere educazione ebbe modo di sottolineare che «solo ciò che dall'esterno entra nell'intimo dell'animo, questo solo cresce in esso ed è un vero mezzo formativo»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010. In particolare pp. 248-330.

<sup>2</sup> E. Stein, *Pensieri*, OCD, Roma 1998, p. 57.

L'educazione fisica e sportiva chiede, quindi, particolare attenzione, onde evitare di cadere in un mero addestramento sostenuto dal mito della performance che ridurrebbe la persona umana ai soli aspetti meccanici e biofisici che la caratterizzano.

I due contributi storici di questo numero III della rivista mostrano le possibili derive di una politica diretta al corpo attraverso l'educazione fisica: nelle vicende storiche della Riforma Gentile illustrate dal saggio di Togni e nel dibattito intorno alla formazione dei docenti di Educazione Fisica con particolare attenzione al contributo di Calò di Scaglia, è particolarmente evidente come una strategia politica possa trasformare foucaultianamente l'opportunità educativa in un abile strumento di potere. Entrambi i contributi, infatti, fanno emergere come l'educazione fisica e sportiva nella storia post-unitaria italiana si sia spesso trasformata in un dispositivo utile alla costruzione dello spirito del nuovo Stato. Inoltre i due saggi hanno il pregio di mostrare come non siano mancati episodi attraverso i quali si è cercato di *benporre* gli elementi a tratti manipolatori che in diverse circostanze emergevano dalle politiche scolastiche e formative in materia.

In una prospettiva più filosofica Zaltieri affronta la questione della relazione tra dimensione corporea e dimensione interiore nell'opera di Nietzsche. L'originale sintesi operata dal pensatore tedesco rappresenta un singolare esempio di integrazione tra la dimensione obbligatoria, passiva e dispositiva del corpo e la dimensione attiva della razionalità e del pensiero. Il *pensare-camminando* e il *camminare-pensando* rappresentano il tentativo di ricomprendere in modo pratico e universale il dispositivo corporeo, in un orizzonte che permetta la creatività spirituale e soggettiva oltre ogni materialismo. Le pratiche effettive dell'oltre-uomo, infatti, si devono «pensare come declinate in modo particolare in ognuno di noi perché non sono formule universali, ma pratiche sempre da incarnare in un corpo e non c'è corpo e pensiero corporante uguale ad un altro».

Il tema dei dispositivi diviene oggetto del saggio di Ferrante e Sartori che, rievocando il pensiero pedagogico di Riccardo Massa riscoprono il valore dell'educazione fisica e sportiva nell'adolescenza. La creatività e la capacità di trovare senso innovativo *ben-*ponendo i limiti imposti dal corpo, dalla società e dalle stesse regole sport, insieme alla possibilità di riflettere su tale attività ludica, costituiscono gli elementi per «convogliare le energie dei giovani, trasformando un'esperienza di mero svago e intrattenimento in un'occasione di apprendimento e sperimentazione di sé».

Nell'episodio biografico di Grotowski, esposto da Giraldo, la dinamica del *benporre* i dispositivi agisce nella relazione tra attore e teatro. Il teorico e regista polacco, attraverso una precisa opera di decostruzione dei canoni attoriali diderotiani e degli stilemi, corporei ed interpretativi, che tendono al realismo e all'immedesimazione, procede alla costruzione di uno spazio nuovo per l'interprete e per l'interpretazione. Così, nel «superamento del sistema stanislavskijano, nel teatro di Grotowski il lavoro sulle azioni fisiche è solamente la porta per entrare nella corrente vivente degli impulsi, e non una semplice ricostruzione della vita quotidiana». Tale rinnovata attenzione agli aspetti procedurali della rappresentazione teatrale, piuttosto che al solo risultato finale, mostra la necessità di porre attenzione all'agire come luogo proprio del superamento dei limiti corporei e sociali.

Il saggio di Colella parte proprio dalla valorizzazione dell'azione nell'ambito dell'educazione fisica e sportiva e la connette con una ricerca incentrata sugli stili di apprendimento. Questi ultimi vengono sottoposti ad un giudizio critico partendo dall'interrogativo: lo spettro degli stili di apprendimento può essere utile per la progettazione di percorsi volti allo sviluppo della competenza personale nell'attività fisica e sportiva? Si può intuire come il problema ruoti ancora una volta attorno alla questione dei dispositivi: può un dispositivo metodologico essere efficace in ordine all'attività educativa? La riflessione proposta, che chiede una rinnovata attenzione ai diversi stili di apprendimento, mostra che l'unica condizione perché un metodo abbia la possibilità di

essere *benposto* è la personalizzazione. Infatti «la scelta e la modulazione degli stili, in particolare, è in grado di assicurare i legami tra le capacità, le abilità, le conoscenze ed i comportamenti della persona ma anche di attribuire valori educativi alle attività motorie, individuali, di gruppo e di squadra, proposte dall'insegnante».

La stessa preoccupazione educativa si riscontra nel contributo di Vicini che recensendo e rileggendo ventisei saggi della rivista Diesse *I quaderni di libertà di educazione*. L'autrice riconduce la questione dell'educazione fisica e sportiva al tema dell'agire mostrando come la formazione consista « nel sollecitare azioni umane, libere e responsabili. Il problema del corpo, in fondo, non esiste, esiste la persona che è costituita in modo inscindibile dalla sua corporeità, socialità, affettività, cognitività, relazionalità, ecc.».

L'ultimo saggio di Piazza, con taglio più psicologico, mette in rilievo come la motivazione personale rappresenti l'elemento strategico per sostenere le svolte personali e rendere l'esperienza fisica e sportiva altamente formativa.

Il contributo apre la sezione centrale del numero III dedicato ad alcune significative esperienze e testimonianze di sportivi anche provenienti dal mondo della disabilità. Le loro parole e i loro racconti sono testimonianze vive del superamento dei dispositivi corporei anche quelli più disabilitanti: emerge come in ogni storia personale esista un tempo buono in cui ciascuno decide di dare significato ai propri limiti. La ricomprensione, l'integrazione e la valorizzazione di tali limiti diviene l'elemento catalizzatore che è in grado di non precludere il cammino dello sviluppo della propria competenza personale nella competizione sportiva. Infatti, ogni persona umana: «alla radice, è libera, non schiava, non oggetto di qualcuno e nemmeno di sé quando si scruta e decide di «modificar-si». [...] E' qualcuno che non è riducibile alla somma delle dimensioni empiriche dicibili o riproducibili che pure lo possono costituire e condizionare; che non si riconosce nella gabbia di acciaio che spesso può imprigionarlo e comprimergli l'anima perché lui è sempre altro ed è sempre oltre dove arriva la scienza e la tecnica, sempre un «nuovo»: appunto la «sostanza» metafisica «elementare e remotissima» che sfugge a tutte le possibili «affezioni» empiriche che la possono reificare al pari di tutte le cose e che lo rendono, per questo aspetto, prevedibile, spiegabile, costruibile e, in questo senso, per nulla un «inizio» attivo che inaugura come, al fondo, è, bensì qualcosa di «iniziato» che è stato inaugurato e «gettato» nel mondo»<sup>3</sup>.

Questo terzo numero della rivista ha quindi la virtù di offrire non solo elementi per arricchire la riflessione attorno all'educazione fisica e sportiva, ma apre alcune suggestioni pedagogiche relative al valore della libertà nel percorso educativo *tout court*. Senza una decisione libera, infatti, non si realizzerebbe il compito necessario e imperativo di dare senso e significato ai molti dispositivi, non ultimi quelli della corporeità, che senza tale azione rischierebbero di vessare la persona umana, schiavizzandola.

---

<sup>3</sup> G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati. La pedagogia "speciale" come pedagogia generale*, in «Orientamenti pedagogici», n. 6, novembre-dicembre 2009, p. 970.



## **SAGGI**

## L'educazione fisica nella riflessione pedagogica di Giovanni Calò

Evelina Scaglia Ph. D.  
Scienze Pedagogiche  
Università di Bergamo

### Abstract

*Physical Education is one of the most important theme studied by Giovanni Calò during his academic career, from the beginnings to the ages of his maturity, when he became director of ISEF in Florence. The anthropological basis of his thought is related to the centrality of man as individual unity of body and spirit, typical of his "realistic spiritualism" in contrast to Gentile's neoidealism. During the Fascism, Calò struggled against a reductive conception of sport as athleticism, and proposed an improvement of P.E. in Italian schools. In the latest years of his scholarship, Calò focussed his attention on the training of P.E. young teachers, in particular of secondary schools, accordingly to the new programmes of ISEF. He underlined the importance of combining scientific, technological and pedagogical dimensions of P.E.*

Studiare il tema dell'educazione fisica nella riflessione pedagogica di Giovanni Calò significa ripercorrere gran parte della sua produzione, e rilevare come esso abbia rappresentato un tratto comune a tutte e tre le stagioni del suo pensiero, dallo scontro con il neoidealismo gentiliano a partire da presupposti herbartiani, alla ricerca di una nuova via di impronta attivistica durante il Ventennio fascista, fino all'elaborazione di una prospettiva pedagogica rinnovata in chiave umanistico-cristiana negli anni del secondo dopoguerra. Si tratta di un percorso che è culminato nell'impegno diretto di Calò nella fondazione a Firenze del Centro Studi per l'Educazione Fisica e dell'ISEF, di cui fu direttore e docente di Pedagogia, come testimoniato dal ricordo e dagli scritti di Mario Gori<sup>4</sup>, uno dei suoi primi allievi.

### Presupposti ontologici e pedagogici dell'educazione fisica

Per dare legittimazione all'educazione fisica, Giovanni Calò partiva dal presupposto ontologico costituito dalla cosiddetta «condizione negativa»<sup>5</sup>, ovvero dal rapporto di condizionalità che lega vita spirituale e vita fisica, senza il quale non si dà vita dell'anima nell'uomo se non in connessione con le sue energie corporee. Il celebre motto di Giovenale *Mens sana in corpore sano* veniva considerato da Calò come espressione di tale rapporto di condizionalità, che comprendeva, ma non si limitava, all'ideale di armonia fra salute fisica e mentale. Condizionalità che per gli idealisti come Gentile e Lombardo Radice andava superata a favore di un'altra posizione, in cui era lo spirito che si fabbricava il corpo, secondo una sorta di «autoeducazione fisica»<sup>6</sup> all'insegna del motto *corpus sanum et mens sana*.

<sup>4</sup> Cfr. M. Gori, *L'educazione fisica nel pensiero di Giovanni Calò*, Edizioni Didattiche, Roma 1980; Id., *Giovanni Calò e l'educazione fisica*, in M. Tanga, M. Gori, *Linee storiografiche sul corpo e su alcune pratiche motorie. Danza ginnastica gioco folklore sport*, con la collaborazione di S. Forti, Casa Editrice Ambrosiana, Milano 2005, pp. 112-152.

<sup>5</sup> Cfr. G. Calò, *Prefazione*, in M. Cardini, *Scritti e discorsi di educazione fisica*, Albrighi & Segati, Milano 1923, p. VII.

<sup>6</sup> Cfr. G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913), XV ediz., Sandron, Palermo 1933, p. 430.

Calò individuava, nello specifico, due modalità di rappresentare il rapporto di condizionalità: «l'unità psico-fisica della realtà uomo» con le relative derive materialistiche della realtà spirituale, e l'«armonia di fattori diversi e di diverse forme di manifestazione dell'attività umana», improntata all'ideale estetico, in senso greco, della formazione dell'uomo. A ciascuna di queste due visioni Calò faceva corrispondere due differenti ideali educativi, uno derivato dallo sviluppo contemporaneo delle scienze positive, l'altro dalla tradizione classica. Pur facendo tesoro dei migliori contributi provenienti da entrambe le correnti, Calò elaborò una proposta teoretica alternativa, a partire da una riflessione antropologica, ed ancor prima ontologica, che si innestava su «[...] quell'unità per cui il corpo è principio di individuazione del nostro io concreto ed è a ciascuno di noi non soltanto condizione e strumento, ma parte essenziale della sua personalità morale, realtà vivente nella stessa vita del soggetto, realtà investita e quasi assorbita da quello spirito in cui pareva, prima, accompagnarsi soltanto»<sup>7</sup>. La concezione di unità fra corpo e anima sostenuta da Calò si ispirava alla visione di uomo come «composto» veicolata dalla Scolastica: l'anima era la forma del corpo, cioè era un principio intrinseco al corpo che ne regolava tutte le funzioni, senza per questo coincidere con esso. «[...] Ognuna delle due realtà implica l'altra, e ciascuna concorre alla formazione dell'altra, e nessuna si forma indipendentemente dall'altra, ma perciò può dirsi che l'una non sia che un diverso aspetto dell'altra»<sup>8</sup>. Tale unità non doveva essere intesa nel senso di identità fra corpo e spirito, «[...] i quali se fossero una stessa, unica realtà, o i due aspetti di una sola realtà – come sostiene ogni forma di monismo, parallelismo, ecc. –, ne risulterebbe che ogni e qualsiasi processo di formazione e di educazione dello spirito sarebbe anche, senz'altro, educazione del corpo, e ogni esercizio del corpo come tale sarebbe senz'altro educazione dello spirito. Il che non è, come prova il fatto che sono possibili errori, squilibri, disarmonie; che insomma ognuna delle due realtà implica l'altra, e ciascuna concorre alla formazione dell'altra, e nessuna si forma indipendentemente dall'altra, ma non perciò può dirsi che l'una non sia che un diverso aspetto dell'altra»<sup>9</sup>. Nel contempo, tale unità andava intesa come distinzione irriducibile<sup>10</sup> fra corpo e spirito senza per questo presupporre una separazione, onde evitare di cadere in quelle forme di «contraddizione» che Calò riscontrava in Platone, dove a una morale e a una filosofia finalizzate al continuo esercizio di liberazione dal corpo in preparazione alla morte si contrapponevano una morale e una filosofia che vedevano nel mondo empirico la rivelazione del mondo delle idee e che concepivano il corpo come strumento dell'anima.

Il problema della corporeità veniva affrontato da Calò nella cornice filosofica dello spiritualismo realistico, che, sulla scia del pensiero di Francesco De Sarlo<sup>11</sup>, si era presentato nel panorama italiano primo novecentesco come una posizione filosofica alternativa al positivismo in crisi e al neoidealismo in ascesa. La definizione di «spiritualismo realistico», che di primo acchito sembrava un ossimoro, esprimeva la volontà di elaborare una posizione filosofica che fosse contemporaneamente dualistica e realistica. Dualistica in senso gnoseologico, per l'irriducibilità dell'esperienza esterna a quella interna, e in senso psicologico, perché i fatti fisiologici e quelli psichici non erano

<sup>7</sup> G. Calò, *Prefazione*, in M. Cardini, *Scritti e discorsi di educazione fisica*, cit., p. VIII.

<sup>8</sup> G. Calò, *L'educazione fisica come educazione spirituale*, in Id., *Responsabilità di educare*, DEMOS, Genova 1955, p. 203

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> Negli anni '40 e '50, Calò giustificava tale irriducibilità facendo riferimento agli studi del problema tipologico psicofisico condotti da Nicola Pende, in particolare alle ricerche sui tipi umani in cui prevalevano le reazioni subcorticali, ove emergeva il processo di dipendenza della psiche dal soma, e le indagini sui tipi umani in cui prevalevano gli strati corticali più alti del neocortice, in cui veniva evidenziato il processo inverso (cfr. G. Calò, *L'educazione fisica come educazione spirituale*, in Id., *Responsabilità di educare*, cit., p. 204).

<sup>11</sup> Cfr. F. De Sarlo, *Di alcuni caratteri dello spiritualismo odierno*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. II, 1908, pp. 67-81.

che due aspetti di uno stesso processo. Il carattere realistico, invece, derivava dalla sostanzialità dell'io, dall'autonomia e dalla libertà dell'individuo e della personalità umana, e dai fatti caratteristici dell'esperienza morale, in particolare la coscienza della responsabilità e dell'obbligatorietà. «Io sono allora dunque il mio corpo»: con questa affermazione, Calò sottolineava come ciascun uomo riflettesse nel suo organismo ogni esercizio di intelligenza, volontà, senso etico e amore del bello da lui messo in atto. Di conseguenza, se ogni esercizio fisico era anche esercizio di intelligenza, di volontà, di senso etico e di senso estetico<sup>12</sup>, «pur conservando l'educazione fisica aspetti distinti, onde nascono problemi tecnici attinenti alla struttura anatomica e alle necessità funzionali e di sviluppo del corpo umano in quanto corpo, [...] sarà sollevata al grado di nobiltà che le compete e sarà vista nella sua dignità non di condizione quasi estrinseca, ma di parte essenziale d'ogni veramente umana educazione»<sup>13</sup>. Calò riservava queste sue considerazioni non solo alla singola persona, ma anche alla personalità dei popoli, per la quale prospettava lo sviluppo di forme di vita e di attitudini spirituali in cui la vita fisica giungesse a determinare valori morali<sup>14</sup>.

L'educazione, in quanto processo spirituale, non poteva essere ridotta all'insieme delle cure rivolte all'organismo umano, finalizzate alla conservazione della salute e al rafforzamento del corpo, tipiche dell'igiene e della medicina. Come già ricordato, il legame inscindibile fra dimensione fisica e dimensione psichica rappresentava un dato di fatto ontologico, sottolineato anche negli studi sul parallelismo fra corpo e spirito condotti da Ernst Meumann. A partire da tale presupposto, Calò mostrava agli allievi maestri a cui era indirizzato il suo manuale *L'educazione degli educatori* (1914) che la prima condizione per uno sviluppo equilibrato delle attività psichiche era il normale sviluppo fisico dell'individuo e il rafforzamento sia del corpo in generale, sia del sistema nervoso in particolare<sup>15</sup>. «In virtù di questa connessione, la stessa ginnastica e gli esercizi diretti a sviluppare l'organismo hanno già un necessario contenuto morale, perché implicano l'esercizio non solo di facoltà mentali (attenzione, rapidità di percezione e d'intuito, ecc.), ma di qualità morali (resistenza al dolore e alla fatica, pazienza, ordine, coraggio, spirito d'iniziativa, ecc.), onde si vengono a confondere coll'educazione morale, che non può farne a meno»<sup>16</sup>. In tale prospettiva, l'esercizio fisico manteneva una duplice finalità: contribuire a rafforzare l'equilibrio fra attività mentale ed attività organica e abituare il soggetto al dominio dello spirito sul corpo e alla funzione regolatrice svolta dalla volontà e dall'intelligenza nei confronti dell'attività motoria. Questa duplice finalità era rinvenibile a partire da mere osservazioni di carattere empirico, che consentivano di rilevare come l'esercizio fisico promuovesse maggiore sicurezza e precisione di percezione, ma anche maggiore prontezza nei processi giudicativi e logici del misurare, del porre rapporti, del far corrispondere i mezzi a disposizione con lo sforzo messo in atto allo scopo prefissato. Inoltre, lo spirito di iniziativa, il coraggio, la tenacia nello sforzo, la resistenza al disagio e al dolore rappresentavano ulteriori fattori di incremento della volontà, sia nella direzione di una regolazione nell'esplicazione dell'energia corporea, sia nel senso del *transfert* degli effetti positivi dell'esercizio verso altri campi di azione (processo da intendersi, secondo Calò, nei termini di sviluppo o incremento formale della volontà). Infine, l'esercizio fisico rappresentava un'occasione di acquisizione di quelle qualità di ordine, disciplina, senso estetico, spirito associativo, solidarietà, responsabilità verso se stessi e verso gli altri, che

<sup>12</sup> Cfr. G. Calò, *Prefazione*, in M. Cardini, *Scritti e discorsi di educazione fisica*, cit., p. IX.

<sup>13</sup> *Ibi*, p. IX.

<sup>14</sup> Calò faceva riferimento, nello specifico, a quanto sostenuto da Hippolyte Taine e da Edmond Demolins a proposito del contributo allo sviluppo della mentalità e del carattere inglese da parte del frequente contatto con la campagna, l'agricoltura, la vita vegetale ed animale.

<sup>15</sup> G. Calò, *L'educazione degli educatori* (1914), vol. 1, III ristampa, Perrella, Napoli 1921, p. 108.

<sup>16</sup> G. Calò, *L'educazione degli educatori*, vol. 1, cit., p. 26.

erano garanzia di sviluppo di uno spirito pratico finalizzato a prendere decisioni di fronte a situazioni nuove. A sostegno di questa sua tesi, Calò richiamava quanto espresso da Niccolò Tommaseo nella sua opera *Dell'Italia*, per ribadire che le modalità di esercizio del corpo influivano sul miglioramento delle attività dello spirito. «La cura stessa delle corporali facoltà, perseverantemente tenuta, condurrebbe l'uomo a pieno benessere e a libertà, poiché non si posson i corporali vantaggi interamente conseguire senza esercitar degnamente le forze dell'animo e dell'ingegno. E l'ingegno, moderatamente esercitato, fa il corpo stesso più agile, e della carnal soma lo sgombra»<sup>17</sup>. Tali puntualizzazioni vanno rilette all'interno di quel contesto storico, culturale e politico italiano che, negli anni a cavallo dell'Unità e ancor più nei decenni successivi, rivestì il corpo e l'educazione fisica di una valenza politica, civile e nazionale, in cui ebbe un ruolo di primo piano la scuola, in quanto luogo deputato alla formazione del «corpo della nazione»<sup>18</sup>.

Tenuto conto di questa temperie, Calò traeva la conclusione che lo sviluppo del corpo, in quanto ispirato a principi educativi generali e avente scopi di carattere morale, doveva essere oggetto di studio della pedagogia e doveva essere, altresì, uno degli obiettivi principali dell'agire professionale di ogni educatore. «Ciò che importa tener fermo è che in tanto si può parlare d'*educazione fisica* in quanto si considerano il riflesso interiore, spirituale e le finalità etiche dello sviluppo e delle cure dell'organismo»<sup>19</sup>. Questo punto di approdo non doveva però far credere, come invece riteneva Demeny, che fosse possibile all'essere morale comandare l'intero corpo, compresi i visceri, dopo aver tolto l'educazione fisica al dominio della spontaneità per sottoporla al controllo e alle direttive delle leggi scientifiche. L'educazione fisica doveva essere fatta rientrare, per Calò, nei canoni dell'educazione spirituale, partendo dal presupposto che i suoi due caratteri essenziali erano l'attitudine valutativa e la libertà, secondo quanto discusso al Congresso Internazionale degli amici dell'Educazione fisica (Venezia, 10-13 maggio 1948). Con questa sua posizione, Calò intendeva evitare il rischio di considerare l'educazione fisica un *non sense*, come a suo dire avevano fatto i neoidealisti, che concepivano lo spirito in quanto entità distinta da ogni realtà fisica o puramente biologica. Secondo Calò, l'educazione fisica doveva essere finalizzata alla formazione dell'uomo in quanto aveva di specificamente umano e non in quanto aveva di animale, senza dimenticare che per formare lo spirito occorreva formare anche il corpo e, viceversa, per formare il corpo non si poteva fare a meno di coinvolgere lo spirito, a meno di non cadere, nell'un caso, in derive di carattere ascetico, e, nell'altro caso, in derive di carattere naturalistico.

## Il confronto-scontro con il neoidealismo gentiliano

Fin dalle sue prime riflessioni sul tema dell'educazione fisica, Calò mostrava di porsi su una lunghezza d'onda differente rispetto a quella tenuta da Giovanni Gentile nel saggio *Del concetto scientifico della pedagogia*, pubblicato per la prima volta nel 1900 ad inaugurazione della rinascita idealistica italiana. Sebbene il filosofo di Castelvetrano non mettesse in dubbio il fatto che per l'educazione dello spirito fosse importante non trascurare il corpo, in quanto spirito e corpo costituivano un'unità inscindibile, egli partiva da una concezione ontologica ed antropologica, che considerava il corpo come «niente di umano» e come oggetto esclusivo dell'igiene e della fisiologia. Pur sostenendo, al pari di

<sup>17</sup> N. Tommaseo, *Dell'Italia* (1835), vol. 1, Unione tipografico-editrice Torinese, Torino 1920, p. 184

<sup>18</sup> Sul tema si rimanda a: G. Bonetta, *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, FrancoAngeli, Milano 1990, pp. 138-139; A. Scotto di Luzio, *Corpo politico e politiche del corpo nella storia dell'Italia unita. Le vicissitudini della "ginnastica" a scuola*, in G. Bertagna (ed.), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, FrancoAngeli, Firenze 2004, pp. 51-54.

<sup>19</sup> G. Calò, *L'educazione degli educatori*, vol. 1, cit., p. 27.

Calò e di altri studiosi, che le cure prestate al neonato andavano considerate allevamento e non educazione, Gentile giunse alla conclusione che l'educazione fisica «[...] indirizzata a formare nell'uomo il forte e sano animale, evidentemente, non è se non una semplice continuazione dell'allevamento del fantolino. La pedagogia, che si crede non so se in dovere o in diritto di occuparsi dell'educazione fisica dell'uomo, non so perché non debba poi occuparsi dell'allevamento degli animali domestici e della coltivazione delle piante utili o d'ornamento!»<sup>20</sup>. Con questa affermazione, Gentile sgombrava il campo da qualsiasi possibile connubio fra pedagogia, fisiologia e psicologia, che avrebbe fatto venir meno la natura della pedagogia come scienza filosofica, cioè scienza dello spirito.

La divergenza fra la posizione di Gentile e quella di Calò attorno al tema dell'educazione fisica non può essere del tutto chiarita se non si pone attenzione alla diversa concezione antropologica da essi sostenuta. Riprendendo la tesi presentata da Hegel nell'*Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*<sup>21</sup> (1817), Gentile riteneva che «l'uomo solo è lo spirito pensante, e per questa ragione, solamente per questa ragione, egli si distingue essenzialmente dalla natura». L'uomo, perciò, non veniva concepito in maniera dualistica: poiché era anima, l'uomo era anima sola, e il corpo costituiva solamente un momento dell'anima, nella quale sussisteva idealmente<sup>22</sup>. Calò, dal canto suo, si muoveva da una concezione antropologica frutto del connubio dello spiritualismo realistico di De Sarlo con il neoherbartismo: la centralità e la sostanzialità dell'io come personalità umana si radicava su un dualismo, che, come già ricordato, era giustificato dal punto di vista gnoseologico sulla scorta dell'irriducibilità di esperienza esterna ed esperienza interna, e dal punto di vista psicologico dalla constatazione che fatti psichici e fatti fisiologici non erano che due aspetti dello stesso processo<sup>23</sup>. Per questo motivo, in ogni uomo il suo essere io, inteso come essere soggetto consapevole, non si esauriva nella mera dimensione empirica, ma coinvolgeva anche la dimensione spirituale. Questo avveniva sia «obiettivamente», dato che l'organismo agiva in vari modi sul concreto esplicitarsi della vita dell'uomo, sia «soggettivamente», poiché l'io, che sapeva di avere un corpo e che sperimentava la sua unione con il corpo, non poteva non ricevere da quest'ultimo una parte del suo contenuto e non poteva non riconoscersi soggetto di questo organismo, identificando in esso la fonte delle sue sensazioni e delle sue impressioni<sup>24</sup>. «Nessuno di noi ha coscienza di sé se non in quanto ha coscienza di quel corpo ch'è suo, e ciò che ciascun io ha di particolare, le attività in cui si esprime, le attitudini che

<sup>20</sup> G. Gentile, *Del concetto scientifico della pedagogia* (1900), in Id., *Educazione e scuola laica* (1921), V ed., Le Lettere, Firenze 1988, pp. 22-23.

<sup>21</sup> Cfr. G. W. F. Hegel, *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio* (1817), tr. it. B. Croce, Laterza, Bari 1907, § 382.

<sup>22</sup> Qualche anno dopo, nel pieno sviluppo del suo attualismo, Gentile declinò in questi termini la questione antropologica soggiacente all'educazione fisica: «l'educazione fisica dunque non si aggiunge all'educazione dello spirito: è anch'essa educazione dello spirito. Essa è la parte fondamentale di questa educazione; poiché il corpo è il fondamento, nel senso che abbiamo detto, della nostra spirituale personalità. Vivere è farsi il corpo: perché vivere è pensare; e pensare è aver coscienza di sé: di cui non si ha coscienza, se uno non si oggettiva; e l'oggetto come tale è il corpo (il *nostro* corpo). Tale coscienza, tale corpo; non c'è pensare che non sia fare. Il pensare vi fa il cervello, ma vi fa tutto il resto del corpo. Chiamatelo pure volere, ma non c'è un atto solo di pensiero che non sia quell'attività che risponde nella mente a questa parola. Senza volere voi non avete corpo, perché il corpo è prima di tutto, e sempre, vita; e vivere non si può senza volere» (cfr. G. Gentile, *Educazione fisica e carattere*, in Id., *La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri di Trieste*, [1920], Sansoni, Firenze 1975, p. 156).

<sup>23</sup> «La fisiologia e la psicofisiologia hanno dimostrato, almeno in linea generale, il parallelismo esistente fra il normale sviluppo dell'organismo e delle funzioni organiche e quello delle funzioni mentali. La normalità psichica non può non avere a sua base la normalità fisiologica, per la legge stessa del rapporto non solo di coordinazione, ma di reciproca influenza del corpo e dello spirito» (cfr. G. Calò, *L'educazione degli educatori*, vol. 1, *cit.*, p. 106).

<sup>24</sup> Cfr. G. Calò, *Corso di pedagogia*, vol. 1, *La pedagogia, l'educazione e i suoi problemi*, Principato, Messina 1946, p. 2.

manifesta, il contenuto particolare di esperienze, di sentimenti, d'idee che costituiscono la vita interna che è sua e di nessun altro, dipende in parte notevole dal fatto ch'egli ha con sé quel determinato corpo»<sup>25</sup>. In questo senso, per Calò il corpo rappresentava un principio di individuazione, secondo una linea di pensiero che, già presente nel manuale *L'educazione degli educatori* (1914), venne ribadita decenni dopo nel *Corso di pedagogia* (1946), con lo scopo di combattere quelle forme di parallelismo fra ontogenesi e filogenesi divulgate dai sostenitori della legge biogenetica di Haeckel. A tal proposito, Calò ricordava che «[...] la formazione organica – qualunque ne sia il processo – del tipo proprio della specie non viene a costituire che una condizione e uno strumento all'attività dello spirito, né può costituire un limite o una legge al processo di educazione dello spirito se non nel senso che questa non è possibile prescindendo dalle condizioni organiche»<sup>26</sup>. Queste ultime erano generiche e non specifiche, poiché le energie fisiche venivano impiegate nell'educazione e nella vita dello spirito, e, nel contempo, le attività psichiche implicavano l'esercizio di strumenti anche fisici (come gli organi di senso, il sistema nervoso, le mani, ecc.).

Una maggiore comunanza di posizioni fra Calò e Gentile era rinvenibile, invece, nella critica all'atletismo, da intendersi come tendenza a una forma di esercizio fisico fine a se stessa, che non implicava il coinvolgimento di dimensioni morali e spirituali, al contrario del lavoro. «Educativa non è la ginnastica che fa dell'uomo non più un forte e agile animale (un atleta), ma quella che dell'uomo fa un forte e agile uomo: forte al lavoro in cui si realizzano tutte le forme della spiritualità; agile e pronto al dovere, che richiede sempre sollecitudine»<sup>27</sup>. Il lavoro, inteso come «successione di sforzi diretti a un fine e superanti delle resistenze»<sup>28</sup>, costituiva per Calò un'occasione di manifestazione dell'unità psico-fisica dell'uomo, in cui il corpo veniva irrobustito non in senso riduttivo come nell'atletismo, ma in quanto strumento «idoneo e resistente» alle attività dello spirito<sup>29</sup>.

La critica vera e propria all'atletismo venne elaborata da Calò a partire dalla ripresa di un frammento euripideo conservato da Ateneo, in cui si affermava che «dei mali innumerevoli che affliggono la Grecia non ve n'è alcuno peggiore della genia degli atleti». Questi mali si manifestavano sia dal punto di vista igienico, sia dal punto di vista morale, per via di un culto della forza e dell'abilità fine a se stesso e svincolato da qualsiasi forma di educazione spirituale. L'atletismo comportava una riduzione della ginnastica a mera metodica e tecnica, avendo come conseguenza: «[...] la concentrazione di tutti gli interessi e di tutte le energie nel raggiungimento di un unico risultato puramente fisico, saltare due centimetri più alto o sferrare un pugno più forte o resistere nella tensione di un muscolo un minuto in più, quindi anche rozzezza e povertà spirituale, l'istinto agonistico spinto all'estremo, la cultura dello spirito annullata od offuscata, anzi ogni luce di vita ideale e ogni impulso di perfezionamento interiore sacrificati alla ricerca persistente ed assorbente di una specifica abilità fisica che ha tutto il carattere dell'angusta professionalità»<sup>30</sup>. Il pensiero di autori classici come Platone e Aristotele venne richiamato da Calò nel momento in cui alla condanna dell'atletica, in quanto forma di svolgimento delle energie fisiche per sé indipendente dalla promozione dello spirito, assommava anche quella di

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 3.

<sup>26</sup> *Ivi*, p. 75.

<sup>27</sup> Cfr. G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1913), vol. 1, V ed., Le Lettere, Firenze 2003, p. 261.

<sup>28</sup> G. Calò, *Corso di pedagogia*, vol. 1, *La pedagogia, l'educazione e i suoi problemi*, cit., p. 21.

<sup>29</sup> Va ricordato, a tal proposito, che nel primo volume del suo *Corso di pedagogia* (1946) Calò fece rientrare l'educazione fisica all'interno del campo dell'educazione economica, poiché uno dei suoi scopi principali era quello di rendere le energie fisiche maggiormente utilizzabili e redditizie per la vita umana.

<sup>30</sup> G. Calò, *L'educazione fisica come educazione spirituale*, in *Id.*, *Responsabilità di educare*, cit., p. 211

alcune manifestazioni fisiche dell'epoca fascista, che mostravano i limiti di un'educazione fisica concepita come ricerca di *performance* fisiche fini a se stesse.

Calò richiamava, a tal proposito, un autore a lui contemporaneo come Friedrich Wilhelm Förster, che aveva mostrato nell'opera *Scuola e carattere* (1907) i rischi di un «insolente predominio dei muscoli» e di uno «sviluppo esagerato dell'io fisico», da controbilanciare con «l'educazione dell'anima». «Avendo di mira il puro successo fisico si avvilita e s'imbastialisce ogni cosa. Custodite la carne, affinché divengiate partecipi dello spirito: questo precetto, a noi tramandato da Gesù Cristo, ci addita il fine superiore a cui l'educazione fisica deve servire e da cui essa deve aver norma e misura»<sup>31</sup>. Con queste parole del Förster, Calò intendeva combattere quella concezione che riduceva l'educazione fisica a mera occasione di *relax* e di recupero delle energie mentali esaurite dallo studio. Si trattava, a suo dire, di un «pregiudizio» veicolato da studiosi come Gabriel Compayré, secondo il quale «la ginnastica, come il gioco, riceve l'alunno stanco, snervato dallo studio e dallo sforzo cerebrale; e lo rende al lavoro intellettuale ritemprato ed agile»<sup>32</sup>. Per confutare questa tesi, Calò si rifaceva alle posizioni sostenute in due diversi contesti da Ferdinand Kemsies e da Angelo Mosso<sup>33</sup>, che avevano dimostrato come lo sforzo muscolare fosse parzialmente causa di stanchezza anche per l'intelligenza, per via dello stretto legame fra energia nervosa ed energia muscolare. In particolare, il fisiologo italiano Mosso, principale esponente del movimento fisiologico igienico, animò un dibattito pubblico sulle pagine della «Nuova Antologia», per mettere in luce i limiti della «ginnastica ordinativa eseguita al chiuso di una palestra» ispirata ad Obermann, proponendo un'educazione del corpo frutto di diverse attività motorie, compresi i giochi da svolgere all'aria aperta.

Per dare ulteriore sostegno alla sua tesi, Calò riprese in maniera critica quanto affermato da Herbert Spencer nell'opera *Educazione intellettuale, morale e fisica* (1861), a proposito del fatto che «[...] il primo requisito per riuscire nella vita è quello di esser "un buon animale", e l'essere una nazione composta di buoni animali è la prima condizione di prosperità nazionale»<sup>34</sup>. Calò rinveniva in questa definizione un'«imparziale inesattezza», legata al rischio di far coincidere l'animalità dell'uomo con l'animalità del bruto, ma ne riprendeva il senso di «moralità fisica»<sup>35</sup>, ovvero di cura e attenzione nei confronti del corpo, declinata durante il Ventennio fascista nei termini di un vero e proprio «cristianesimo muscolare»<sup>36</sup>.

<sup>31</sup> Cfr. F. W. Förster, *Scuola e carattere. Contributo alla pedagogia dell'obbedienza ed alla riforma della disciplina scolastica*, (1907), tr. it., STEN, Torino 1928 (VIII edizione italiana stereotipa, dalla IV edizione tedesca), p. 26.

<sup>32</sup> Cfr. G. Compayré, *Pedagogia teoretica e pratica* (1885), tr. it., V ed., Paravia, Torino 1910, p. 37.

<sup>33</sup> Cfr. A. Mosso, *La riforma della ginnastica*, in «Nuova Antologia», vol. XXVII, serie III, fasc. II, 16 marzo 1892, pp. 237-267; Id., *La riforma dell'educazione. Pensieri e appunti di Angelo Mosso*, Treves, Milano 1898; Id., *Mens sana in corpore sano*, Treves, Milano 1903. All'interno del saggio *La riforma della ginnastica*, Mosso portò avanti una polemica nei confronti della ginnastica italiana di Obermann e di Ricardi di Netro, innovata successivamente da Valletti e poi da Baumann, sostenendo, invece, una rinascita fisico-educativa che avesse come modello di riferimento quanto proposto in Inghilterra e in Svezia. Egli definiva elitaria la ginnastica promossa fino a quel tempo in Italia, perché non riusciva ad uscire dalle mura scolastiche, sia per la mancanza di adeguate strutture, sia per la complessa esecuzione degli esercizi ordinativi, che nel sistema di Obermann erano 1.642 (cfr. G. Bonetta, *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, cit., p. 126).

<sup>34</sup> H. Spencer, *Educazione intellettuale, morale e fisica* (1861), tr. it. S. Fortini-Santarelli, IV ed., Barbera, Firenze 1888, p. 166.

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 217.

<sup>36</sup> Il termine «cristianesimo muscolare», coniato in Gran Bretagna nel corso dell'età vittoriana per sottolineare la necessaria combinazione della ricerca del benessere fisico con la promozione dei principi cristiani, era presente anche nelle riflessioni di Herbert Spencer: «[...] lettere d'occasione e articoli di fondo sui giornali hanno cominciato a risvegliare l'interesse del pubblico sull'educazione fisica, e la fondazione di una scuola, soprannominata con scherzo espressivo «Scuola di cristianesimo muscolare», implica l'opinione



## L'educazione fisica a scuola

Calò si preoccupò di studiare il ruolo dell'educazione fisica in ambito scolastico secondo due differenti prospettive tra loro intrecciate: la formazione dei giovani e la formazione dei loro insegnanti. In un suo intervento sul bollettino «Vita scolastica»<sup>37</sup>, in occasione dell'emanazione nel maggio 1933 di una circolare ministeriale contenente *Istruzioni per gli scrutini e gli esami di ginnastica*, Calò riconobbe nelle dichiarazioni del ministro Francesco Ercole la valorizzazione della funzione educativa svolta dalla ginnastica a scuola, «[...] non in quanto porti con sé acquisto di abilità e destrezza tecnica speciali, ma in quanto sia, da parte del giovane, dispiegamento di volontà, interesse serio a una vita fisica attiva e alacre, consapevolezza, praticamente dimostrata, del valore che la cura e l'addestramento del corpo hanno in rapporto ai doveri e agli ideali dell'uomo e del cittadino»<sup>38</sup>. In tale direzione dovevano andare, a suo dire, l'attività dell'Opera Nazionale Balilla<sup>39</sup> e il processo di rinnovamento dei programmi di educazione fisica all'interno della scuola italiana; per questi ultimi, Calò auspicava un'azione di sfondamento volta a promuovere l'acquisizione di un metodo di studio e di lavoro in grado di dare maggiore respiro all'operosità e alla libera iniziativa del fanciullo, e di equilibrare il dispendio di energie fisiche con quello di energie mentali. «Ora come ora, l'insegnamento, colle sue esigenze quotidiane e coi suoi ambiziosi programmi, ignora, nella realtà, le esigenze dell'educazione fisica; sicché quello e questa fanno a frodarsi tra loro, strappando l'uno all'altra quello che può, e lo scolaro si trova sbalottato tra i due, salvandosi come può da quello o da questa, e chi ne scapita più spesso è l'educazione fisica, ma chi ne risente il peggior danno sempre è il fanciullo stesso, cui è negata una vita armonica, sana, serena, equamente divisa tra le occupazioni e le gioie della mente e quelle del corpo [...]»<sup>40</sup>. Calò rammentava che i maggiori progressi a favore del riconoscimento del valore dell'educazione fisica si erano avuti solamente a livello di scuola elementare, la cui riforma era stata ispirata al pensiero di Lombardo Radice, mentre a livello di scuola secondaria il problema in questione andava riletto nella cornice più ampia del suo indirizzo culturale, ispirato a quel modello gentiliano da Calò ampiamente osteggiato. Egli riprendeva ancora una volta le posizioni espresse dal fisiologo Angelo Mosso nel 1898, per ribadire con le sue parole che «la riforma dell'educazione fisica non può disgiungersi dalla riforma dei programmi e degli orari»<sup>41</sup>. Era necessario un processo di rinnovamento che avrebbe

---

nascente che i nostri metodi usuali di allevare i fanciulli non tengono conto abbastanza del benessere del corpo: la questione è dunque matura per la discussione» (cfr. H. Spencer, *Educazione intellettuale, morale e fisica*, cit., p. 167).

<sup>37</sup> Cfr. G. Calò, *Educazione fisica*, in «Vita scolastica», n. 7, a. IV, 1933, pp. 1-12, nella versione qui citata; il saggio venne successivamente ripubblicato con lo stesso titolo in: Id., *Problemi vivi e orizzonti nuovi dell'educazione nazionale*, Barbera, Firenze 1935, pp. 127-149.

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 1.

<sup>39</sup> Gli articoli 1 e 2 del R.D.L. n. 2341 del 20 novembre 1927 attribuivano all'Opera Nazionale Balilla, guidata da Renato Ricci, tutte le funzioni fino ad allora in capo all'ENEF (Ente Nazionale Educazione Fisica), voluto nel 1923 da Giovanni Gentile. Sul tema si rimanda a: C. Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, La Nuova Italia, Firenze 1984, pp. 130-134; L. Motti, M. Rossi Caponeri (a cura di), *Accademiste a Orvieto: donne ed educazione fisica, nell'Italia fascista 1932-1943*, Quattroemme, Ponte S. Giovanni (PG) 1996; J. Charnitzsky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, [1994], tr. it., La Nuova Italia, Firenze 2001, pp. 326-344; A. Ponzio, *La palestra del Littorio. L'Accademia della Farnesina: un esperimento di pedagogia totalitaria nell'Italia fascista*, FrancoAngeli, Milano 2009; O. Stellavato, *La nascita dell'Opera Nazionale Balilla*, in «Mondo contemporaneo», n. 2, a. V, 2009, pp. 5-81.

<sup>40</sup> G. Calò, *Educazione fisica*, in «Vita scolastica», cit., p. 3.

<sup>41</sup> Cfr. A. Mosso, *La riforma dell'educazione. Pensieri e appunti*, cit., p. 177. In particolare, Mosso intendeva sostituire a un sistema artificiale di educazione fisica, ispirato alla scuola tedesca, un sistema di tipo naturale, intendendo con quest'ultima espressione la promozione del moto, della passione per gli esercizi

dovuto coinvolgere sia la scuola, sia l'altro canale di promozione dell'educazione fisica in Italia, ovvero l'Opera Nazionale Balilla, che durante il Ventennio contribuì allo sviluppo del senso della disciplina, dell'ordine, del gusto estetico e, in generale, alla diffusione di una maggiore attenzione nei confronti dell'educazione fisica con la proposta di esercizi collettivi da svolgersi in esibizioni pubbliche<sup>42</sup>. Permaneva, però, il rischio di confondere l'educazione fisica con l'atletismo, cioè con la ricerca di abilità fisiche e di virtuosismi fini a se stessi, che imprimevano al corpo speciali attitudini in grado di far ottenere risultati di eccezione. «Ciò che costituisce una situazione paradossale», sottolineava Calò dalle colonne di «Vita Scolastica», «è che lo stato d'animo il quale urge, fuori dalle pareti scolastiche, sullo spirito dei nostri giovani, è precisamente l'opposto di quello che, praticamente se non nelle intenzioni, domina e anima ancora tutta la vita della nostra scuola. Mentre in questa la preoccupazione del sapere e del lavoro mentale è assorbente, fuori imperversa la più vasta e violenta frenesia per i giochi, le gare, gli spettacoli ginnici e sportivi che si sia mai vista dall'antichità classica in poi»<sup>43</sup>. E ancora: «oggi il nostro studente si trova fra due eccessi contrastanti: l'atletica intellettuale della scuola e l'atletica fisica dominante nei gusti del suo ambiente sociale medio. Mentre la scuola fa troppo poco per il corpo, perché pretende troppo dai cervelli [...] l'ambiente esterno chiede troppo e male e spinge in una falsa direzione. È uno squilibrio che ha del patologico. Così accade che il dissidio tra scuola e coscienza pubblica si aggravi per il divergere dell'una e dell'altra verso due eccessi antitetici, e ciascuno pernicioso; e che l'istinto fisico del fanciullo tenda a soddisfarsi fuori della scuola in forme malsane e improduttive, mentre le tendenze generali in questo campo minacciano di screditare l'opera della scuola, abbassandone i valori di cultura e la funzione spirituale»<sup>44</sup>.

Calò continuò ad occuparsi dell'educazione fisica nella scuola anche dopo la capitolazione del fascismo e il ritorno alla vita democratica, attribuendole un compito negativo, ovvero quello di evitare tutto ciò che nella scuola poteva nuocere all'igiene dei fanciulli e poteva avere effetti negativi sull'educazione fisica positiva, fosse essa di tipo libero (come nel gioco), fosse essa di tipo metodico (come la ginnastica). In particolare, nel terzo volume del *Corso di pedagogia* (1946), Calò avvertiva i futuri insegnanti di scuola elementare di prestare la necessaria attenzione alle posizioni assunte dagli alunni seduti ai banchi, rifacendosi ad alcune nozioni di ergonomia, come quelle relative ai benefici dei tavolini e delle sedie individuali rispetto ai banchi e alle panche collettive.

La valenza educativa dell'esercizio fisico a scuola veniva ribadita da Calò avendo come punto di riferimento il modello dell'educazione fisica nell'*école en plain air*, o scuola all'aperto<sup>45</sup>, che egli proponeva quale soluzione alternativa al modello della ginnastica

---

fisici, del desiderio della fatica, con la concomitante riforma dei programmi delle scuole e il loro conseguente sfrondamento, allo scopo di lasciare spazio all'educazione fisica e di «sradicare materie inutili».

<sup>42</sup> Tra le pubbliche manifestazioni ginniche, con la funzione di svolgere un «effetto stimolante su tutti gli operatori e sui ragazzi stessi», occorre ricordare i saggi di fine anno scolastico, i convegni provinciali ginnico-sportivi nelle specialità curate dai vari comitati, le gare eliminatorie per la disputa delle gare nazionali del Littorio e della Coppa Dux.

<sup>43</sup> G. Calò, *Educazione fisica*, in «Vita scolastica», cit., p. 4.

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>45</sup> Le scuole all'aperto nacquero nelle ultime due decadi del XIX secolo come iniziative benefiche rivolte a bambini gracili o rachitici, con finalità prettamente igieniche e sanitarie. Solo all'inizio del XX secolo assunsero anche una valenza pedagogica e didattica, sulla scia delle innovazioni introdotte con l'esperienza delle scuole nuove in campagna, come *Abbotsholme* di Cecil Reddie e *l'École des Roches* di Edmond Demolins. Le scuole all'aperto assunsero in Italia varie denominazioni, come colonie estive, colonie marine, colonie appenniniche, colonie urbane per alunni poveri, promosse da municipalità, associazioni, opere pie, ecc. Sul tema delle scuole aperte in Italia come forma di spedalità infantile si rimanda a: E. Paulin, *Le scuole all'aria aperta*, E. Vram, Trieste 1909. Calò dedicò al valore educativo e psicologico dell'esperienza delle scuole all'aperto un intervento intitolato *Scuole...fuori classe*, in «Vita Scolastica», n. 9, a. IV, ottobre-

svedese<sup>46</sup>, per la maggiore libertà di movimento concessa al fanciullo. «La ginnastica svedese, quando non abbia a servire a scopi propriamente collettivi, non si confà ai bisogni di questa età. Persino gli esercizi di ginnastica respiratoria risultano poco adatti a bimbi e fanciulli fin verso gli 8 anni. Giovano invece il moto spontaneo e non sforzato, la posizione ben regolata del torace, il canto ecc.»<sup>47</sup>. Un programma che Calò riteneva in tal senso efficace, perché rispecchiava la necessaria attenzione alla spontaneità e alla specificità dell'esperienza infantile, era quello delineato da Leonilda Lodi nel volume *Bimbi lieti, bimbi sani, bimbi forti: l'educazione fisica del bimbo*<sup>48</sup> del 1948.

Di fronte alla constatazione che erano poche le scuole ad avere a disposizione adeguati spazi all'aperto per l'educazione fisica, Calò proponeva di stimolare i bambini a svolgere esercizi fisici anche tra i banchi o i tavolini nel corso delle lezioni, così da alternare momenti in cui veniva chiesto un alto grado di concentrazione mentale e momenti in cui l'attività muscolare consentiva di evitare i danni di una prolungata posizione sedentaria e, nel contempo, di vincere la noia ristabilendo un equilibrio fra attività mentale ed attività fisica. La «ginnastica fra i banchi»<sup>49</sup>, ricordava Calò, era prescritta anche dai programmi per la scuola elementare italiana redatti nel 1945<sup>50</sup>. «Tali esercizi vanno fatti sempre a finestre aperte e possono essere fatti da seduti, e riguardano il busto o le braccia o le mani, da sole o con la bacchetta, esercizi ritmici con tocchi sul banco e battute delle mani (ad es. imitando la marcia), anche giuochi della palla (nelle righe, nelle file, a zig-zag, o a greca, quando cioè il pallone, passando di mano in mano, disegna una greca), ovvero in piedi, e si eseguono nei corridoi fra i banchi o fra i banchi e le pareti dell'aula, o negli spazi tra i tavolini, o anche liberamente nello spazio dell'aula, quando siano stati messi tutti da parte i tavolini»<sup>51</sup>.

Nonostante quanto dichiarato da Calò, la «ginnastica in aula» non era presente nei programmi del 1945<sup>52</sup>. Calò faceva riferimento, in realtà, a una pratica presente nella

---

novembre 1933, pp. 1-7. Da non dimenticare quanto presentato da Lombardo Radice nelle sue *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913), XV ed., cit., pp. 200-201, nota n. 2.

<sup>46</sup> La ginnastica svedese nacque nel XIX secolo a Stoccolma, presso l'Istituto centrale di ginnastica, ad opera di Pier Enrico Ling; essa risentì di contatti con la scuola tedesca, per questo motivo fu caratterizzata, almeno inizialmente, da una finalità di carattere militare (preparazione di istruttori per le forze armate) e dalla presenza di uno spirito nazionalistico. Uno dei suoi tratti specifici fu l'attenzione alla cinesiterapia, che ebbe fra le sue conseguenze quella di far coincidere spesso l'appellativo «ginnastica svedese» con le espressioni «ginnastica medica» o «ginnastica terapeutica». Essa venne anche definita come «ginnastica razionale», per via dell'utilizzo di attrezzi classificati scientificamente in base alle tipologie di bisogni psico-fisiologici a cui erano indirizzati. Tra questi attrezzi vanno ricordati la spalliera e il quadro svedese. Per una prima ricostruzione dell'esperienza della scuola svedese si rimanda a: M. Di Donato, *Storia dell'educazione fisica e sportiva. Indirizzi fondamentali*, Studium, Roma 1982, pp. 86-98; J. Ulmann, *Nel mito di Olimpia: ginnastica, educazione fisica e sport dall'antichità ad oggi*, Armando, Roma 2004, pp. 292-294.

<sup>47</sup> Cfr. G. Calò, *Corso di pedagogia*, vol. 3, *La didattica*, Principato, Messina 1949, p. 362.

<sup>48</sup> Cfr. L. Lodi, *Bimbi lieti, bimbi sani, bimbi forti: l'educazione fisica del bimbo*, SEI, Torino 1948.

<sup>49</sup> Sul tema della ginnastica in aula, Calò aveva in mente autori come Serafino Mazzarocchi, che aveva pubblicato nel corso degli anni Quaranta due opere intitolate: *Trattato di educazione fisica*, vol. 1, Mareggiani, Bologna 1942 e *Ginnastica in aula*, Mareggiani, Bologna 1946. Ancor prima di Mazzarocchi, la «ginnastica fra i banchi» era stata sostenuta dallo svizzero Baumann e dai suoi seguaci, per i quali la disciplina dell'allievo rappresentava il primo postulato dell'educazione e il sistema educativo cominciava dalla «ginnastica fra i banchi», non presente né in Svezia, né in Germania (cfr. G. Bonetta, *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, cit., p. 142).

<sup>50</sup> Cfr. *Programmi di studio per le scuole elementari*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione, parte I», nn. 7-8, a. II, 1945, pp. 266-308.

<sup>51</sup> Cfr. G. Calò, *Corso di pedagogia*, vol. 3, cit., p. 363.

<sup>52</sup> Nei programmi del 1945 veniva affermato che «l'educazione fisica è stata considerata uno degli aspetti e modi di educazione morale e quindi compresa in questo insegnamento. Il corpo che noi vogliamo irrobustire, rendere agile e pronto, è sempre uno strumento dell'animo. La forza fisica deve essere posta a servizio di una volontà diretta ad operare secondo le leggi morali. All'insegnante e agli alunni è lasciata ampia libertà nella scelta degli esercizi, dei giochi e degli sports, che dovranno essere proporzionati alle forze fisiche degli

scuola italiana da sempre a causa della mancanza di adeguate strutture sportive e legittimata dalle proposte di Baumann, che tendevano a considerare la ginnastica un «esercizio metodico delle energie corporee» per lo sviluppo di abilità motorie e, nel contempo, di qualità morali. Rispetto alle prime, egli ricordava che era compito dell'educazione fisica soddisfare uno dei bisogni precipui dell'infanzia, ovvero quello della mobilità, soprattutto nella sua manifestazione nel gioco. Quest'ultimo però, pur essendo fondamentale per ogni bambino, non poteva racchiudere in sé l'intero valore dell'educazione fisica come credeva Herbert Spencer, poiché non bisognava dimenticare la valenza educativa della vera e propria ginnastica. Fin dal 1914, Calò aveva infatti sottolineato che «soltanto con esercizi metodici e obbligati è possibile svolgere nel miglior modo certe funzioni, irrobustendo gli organi corrispondenti (ad es. la respirazione), ottenere coordinazioni difficili, ma utili, di movimenti, sviluppare fortemente il sistema muscolare sia in genere sia per l'acquisto d'abilità determinate (es. quelle del soldato), conferire allo spirito un completo dominio sul corpo, abituando alla inibizione, cioè all'arresto, talvolta doloroso, di movimenti spontanei, a posizioni scomode, allo sforzo e alla fatica, quindi in genere a quelle qualità d'ordine, di disciplina, di resistenza al dolore che sono qualità morali importantissime»<sup>53</sup>. Per questo motivo, la scuola doveva garantire alla ginnastica il posto che le spettava, senza timori, ma facendo attenzione alla proposta di esercizi graduati, proporzionati all'età, alla forza, allo sviluppo e alla resistenza muscolare del fanciullo, per favorire un allenamento graduale del corpo. La ginnastica che auspicava Calò era quindi una ginnastica sobria e armonica, in grado di non turbare l'equilibrio delle funzioni corporee.

### La formazione degli insegnanti di educazione fisica nella scuola secondaria

Fu soprattutto negli anni successivi al secondo dopoguerra che Giovanni Calò si interessò della formazione degli insegnanti di educazione fisica, secondo alcune linee di azione sintetizzate in un suo intervento alle *Journées Internationales des études bio-psycho-pédagogiques sur l'éducation physique, le sport et l'assistance sanitaire scolaire*, tenutesi a Napoli dal 7 al 10 dicembre 1955<sup>54</sup>. Nel corso del consesso, Calò affrontò la

---

scolari e relativi alle possibilità locali. L'insegnante dovrà valersi degli esercizi fisici collettivi per sviluppare quelle forme di socialità che costituiscono, come s'è detto, uno degli scopi dell'educazione morale; soprattutto abbandoni ogni forma di quel caporalismo che tanto ha mortificato lo spirito della giovinezza del recente passato. Esercizi e giochi dovranno suscitare l'amore della vita all'aperto e il desiderio saggio di moto. I giochi sportivi di più facile esecuzione dovranno concorrere a destare i sentimenti dei rapporti di cortesia e di lealtà tra i gruppi di contrasto, attenuando invece quello agonistico, che può determinare turbamenti morali. Le passeggiate e le escursioni serviranno anche ad affiatare sempre più insegnanti e alunni, abitueranno questi all'osservazione diretta della natura e del mondo circostante, alla raccolta di notizie, d'informazioni e di altri elementi di studio da ordinare e sviluppare in classe. Le lezioni, sempre che sia possibile, si svolgono all'aperto» (cfr. F. V. Lombardi, *I programmi della scuola elementare dal 1860 al 1985*, La Scuola, Brescia 1987, pp. 442-444). Più nello specifico, per gli allievi delle prime tre classi di scuola elementare erano previsti esercizi degli arti e di respirazione ritmica, marcia, corsa, salto e marciare cantando. Per le due classi terminali erano prescritti esercizi elementari ordinativi di respirazione, di movimento e ritmici da eseguirsi anche collettivamente.

<sup>53</sup> *Ivi*, p. 127. Con queste sue considerazioni Calò mostrava di aver recepito la lezione presentata dal Förster in *Scuola e carattere*: l'educazione fisica non accompagnata da un'adeguata educazione morale «è qualcosa di assolutamente monco ed insufficiente», poiché gli ideali morali e spirituali danno all'educazione fisica significato ed indirizzo; l'esercizio fisico deve essere compenetrato dallo spirito di precisione, di ordine e di educazione del volere, che contribuiscono a non ridurlo ad una mera forma di addestramento esteriore. Si rimanda a: F. W. Förster, *Scuola e carattere. Contributo alla pedagogia dell'obbedienza ed alla riforma della disciplina scolastica*, cit., p. 28.

<sup>54</sup> Cfr. G. Calò, *Il problema della preparazione bio-psicopedagogica e metodologica, in tema di educazione fisica, del futuro personale insegnante e direttivo delle scuole elementari e di coloro che aspirano a divenire docenti di tale insegnamento negli istituti d'istruzione di ogni ordine e grado*, in *Atti delle Journées*

questione della specializzazione dell'insegnante di educazione fisica nella sola scuola secondaria, poiché nella scuola materna e nella scuola elementare tale disciplina era affidata all'insegnante titolare della classe. Per tutti valeva, però, l'importanza di promuovere un'armonizzazione dello sviluppo fisico con tutte le altre dimensioni dell'educazione umana. Il tema della professionalizzazione degli insegnanti di educazione fisica era legato, in quel periodo, alla riaffermazione del primato della scuola nel campo dell'educazione fisica e sportiva delle giovani generazioni, ma anche ad una nuova declinazione della formazione degli insegnanti dopo la crisi di legittimazione dovuta al venir meno di quella «copertura ideologica» che, secondo Adolfo Scotto di Luzio, aveva caratterizzato per buona parte dei primi decenni unitari il loro ruolo sociale e la loro funzione pedagogica<sup>55</sup>.

In tal senso va riletto quanto precisato da Calò riguardo alla necessità per tutti i docenti di educazione fisica di apprendere i principali metodi di insegnamento dell'educazione fisica ai fanciulli e ai ragazzi, e di conoscere i criteri secondo i quali le norme igieniche e le cognizioni scientifiche trovavano applicazione nell'educazione fisica e in tutta l'opera educativa promossa dalla scuola<sup>56</sup>. Uno dei problemi didattici di maggiore rilevanza rimaneva, secondo Calò, quello dell'acquisizione e della conseguente applicazione di un metodo di insegnamento specifico dell'educazione fisica, a cui doveva far fronte un'auspicata opera di sfronamento dei programmi scolastici, per facilitare un'economia degli sforzi. Egli ribadiva, ancora una volta, l'importanza di avere come punto di riferimento il principio didattico della coordinazione degli insegnamenti<sup>57</sup>, che trovava la propria giustificazione in una concezione ontologica ed antropologica ben precisa, da lui mutuata dallo spiritualismo realistico approfondito in età giovanile. Tale principio incontrava, però, difficoltà di attuazione soprattutto nelle scuole secondarie, nelle quali la divisione degli insegnamenti in mano ad una molteplicità di docenti rendeva fondamentale risolvere il problema dei rapporti tra le singole discipline, fossero esse culturali o professionali, e tra cultura mentale ed educazione fisica. Come anticipato, la soluzione suggerita da Calò non risiedeva nell'attribuire l'insegnamento dell'educazione fisica ad un docente di altre discipline, bensì «nella preparazione degli insegnanti, la quale deve essa stessa orientare verso l'unità della funzione e conferire a ciascuno una cultura che contenga addentellati colle discipline diverse dalla sua e gli faccia sentire veramente l'esigenza che l'opera sua sia integrata da quella degli altri insegnanti»<sup>58</sup>. Questa cultura che doveva fare da «ponte» fra i vari insegnanti era la cultura generale, che Calò proponeva anche per l'insegnante di educazione fisica con l'obiettivo di fargli «allargare gli orizzonti» per concepire gli ideali umani ai quali doveva ispirare la sua opera. La connessione fra cultura generale e cultura professionale non doveva, però, limitarsi agli anni di formazione iniziale nell'Istituto Superiore di Educazione Fisica (ISEF), ma doveva caratterizzare l'intera carriera del docente, poiché solamente la preparazione culturale avrebbe potuto ravvivare la preparazione professionale e viceversa. Rispetto a

---

*Internationales des études bio-psycho-pédagogiques sur l'éducation physique, le sport et l'assistance sanitaire scolaire*, vol. II, Istituto della Stampa, Napoli 1956. Il testo della relazione è stato successivamente pubblicato integralmente in G. Calò, *La preparazione degli insegnanti di educazione fisica*, in Id., *Problemi attuali della pedagogia e della scuola*, Malipiero, Bologna 1958, pp. 225-240, nella versione qui citata.

<sup>55</sup> Cfr. A. Scotto di Luzio, *Corpo politico e politiche del corpo nella storia dell'Italia unita. Le vicissitudini della "ginnastica" a scuola*, in G. Bertagna (a cura di), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, cit., p. 65.

<sup>56</sup> Cfr. G. Calò, *La preparazione degli insegnanti di educazione fisica*, in Id., *Problemi attuali della pedagogia e della scuola*, cit., p. 225.

<sup>57</sup> Sul tema si rimanda a: G. Calò, *Il liceo moderno, l'insegnamento classico e la filosofia*, in «Cultura filosofica», n. 1, a. VIII, 1914, pp. 59-96.

<sup>58</sup> G. Calò, *La preparazione degli insegnanti di educazione fisica*, in Id., *Problemi attuali della pedagogia e della scuola*, cit., p. 227.

quest'ultima puntualizzazione, Calò mostrava di aver trasferito in ambito pedagogico le sollecitazioni espresse da Eduard Spranger riguardo alla circolarità fra «preparazione professionale» ed «educazione generale» nella formazione di un cittadino al servizio (*Weltbürger*) dell'intera umanità, in linea con il principio di *Beruf*, da intendersi nel doppio significato di professione e di vocazione<sup>59</sup>.

«È indubbio che il futuro insegnante di educazione fisica non può iniziare un curriculum di preparazione professionale che dopo aver seguito un sufficiente corso di studi secondari; praticamente, dovrebbe essere ormai pacifico, aver conseguito il certificato di compimento di studi secondari superiori (per noi italiani, la maturità classica o scientifica o l'abilitazione magistrale o almeno un'abilitazione professionale dei vari tipi d'Istituto tecnico)»<sup>60</sup>. Al rafforzamento della cultura generale Calò attribuiva due obiettivi principali: evitare una «specializzazione angusta e miope, quella del *purus mathematicus purus asinus*» e, nel contempo, favorire la necessaria unità fra gli insegnamenti, secondo quella prospettiva herbartiana già abbracciata da Calò in altri suoi interventi sul tema della riforma della scuola media e della formazione degli insegnanti nei primi anni Dieci<sup>61</sup>. «Il problema è quello di elevare, coll'efficienza del suo insegnamento, il prestigio dell'insegnante di educazione fisica; il che implica, appunto, insieme colla sua solida preparazione scientifica, una cultura generale, umanistica, che lo avvicini spiritualmente agli altri nella scuola dove insegna e ne renda desiderati e facili i rapporti di collaborazione, l'intesa e la fiducia reciproca»<sup>62</sup>. A questa finalità contribuiva anche la «preparazione pedagogica» dell'insegnante di educazione fisica, che doveva comprendere sia una parte generale, sia una parte specifica, tali da ridurre il rischio di concepire la ginnastica come una tecnica fine a sé stessa. Con questi suoi rilievi, Calò intendeva porsi in linea di continuità con quanto dichiarato nella *XVII Conférence internationale de l'Instruction Publique* dell'UNESCO (1954), relativamente al fatto che tutti i docenti di scuola secondaria, compresi quelli di discipline che non rientravano nei quadri dell'insegnamento universitario, dovevano raggiungere il miglior grado di formazione possibile. Si trattava di una tesi che Calò aveva avuto modo di sostenere in prima persona nel corso di quella conferenza<sup>63</sup>. In vista dell'apertura di Istituti Superiori di Educazione Fisica pareggiati in varie città italiane, egli auspicava che la cultura generale dell'insegnante di educazione fisica comprendesse lo studio della lingua e della letteratura nazionale, la storia (intesa come storia della civiltà nelle sue tappe essenziali, nelle conquiste dei valori umani e sociali, nelle esigenze etiche), una lingua straniera, il disegno, elementi di sociologia, elementi di musica e di canto. A partire da questa base di cultura generale andava promossa una vera e propria preparazione professionale, lungo tre versanti: quello scientifico generale, quello pedagogico e quello tecnico. L'ambito scientifico rappresentava, secondo Calò, l'ossatura dell'abilità tecnica e dell'agire professionale dell'insegnante di educazione fisica. In particolare, la cultura di carattere scientifico doveva provenire all'insegnante dallo studio di discipline come la biologia generale, l'anatomia umana normale, la fisiologia umana, l'igiene individuale, scolastica e sociale, la dottrina delle costituzioni, l'auxologia e la psicologia, ma non l'antropologia.

<sup>59</sup> Cfr. G. Calò, *Cultura e professione*, in Id., *Cultura e vita. Maestri e discepoli nella scuola della nuova Italia. Saggi di pedagogia militante*, La Scuola, Brescia 1939, p. 297.

<sup>60</sup> G. Calò, *La preparazione degli insegnanti di educazione fisica*, in Id., *Problemi attuali della pedagogia e della scuola*, cit., p. 229.

<sup>61</sup> Cfr. G. Calò, *Riforme teoriche e riforme pratiche nel campo della pedagogia*, in Id., *Fatti e problemi del mondo educativo*, Mattei Speroni e C. editori, Pavia 1911, pp. 27-63.

<sup>62</sup> G. Calò, *La preparazione degli insegnanti di educazione fisica*, in Id., *Problemi attuali della pedagogia e della scuola*, cit., p. 230.

<sup>63</sup> Cfr. AA.VV., *XVII Conférence internationale de l'Instruction Publique convoquée par l'UNESCO et le BIE*, Bureau International d'Éducation, Genève 1954, pp. 21, 29-30, 47-48, 65-72, 85, 87-88, 93, 95, 107-108, 114-115.

Quest'ultima, infatti, pur essendo già presente nei piani di studio, poteva essere sostituita senza problemi dallo studio dell'auxologia e delle costituzioni, poiché tali discipline mettevano a disposizione del docente quella base scientifica, biologica e medica su cui si era andata fondando la concezione di ginnastica proposta da diversi autori come Ling, Mosso, Marey, Demeny<sup>64</sup> e dai principali esponenti della scuola di Joinville in Francia. Del resto, questa scelta si poneva su una linea di continuità con quel processo di progressiva medicalizzazione degli studi superiori in educazione fisica, che avrebbe caratterizzato il contesto accademico italiano dal secondo dopoguerra ad oggi<sup>65</sup>.

Un ruolo privilegiato venne riconosciuto da Calò alla psicologia, in quanto "ponte naturale" fra la preparazione scientifica e quella pedagogica del docente. Essa rappresentava una base per lo studio della pedagogia secondo la concezione herbartiana, e aveva una funzione applicativa diretta nella maturazione di una migliore conoscenza dell'essere umano e nella pratica dell'esercizio fisico. Lo studio dell'individualità psicologica di ciascun allievo doveva necessariamente andare di pari passo con la conoscenza della sua costituzione fisica, per consentire l'individualizzazione dei processi di insegnamento. «D'altra parte, l'esercizio fisico è sempre anche esercizio psicologico: vi concorrono i sensi, la percezione più o meno rapida ed esatta di situazioni, l'attenzione, la volontà, la memoria dei movimenti, il giudizio comparativo di elementi diversi e del rapporto tra mezzi o entità dello sforzo e fine da raggiungere, e così via, e la personalità vi concorre colle sue varie capacità psichiche, colle sue varie reazioni emotive, coi suoi diversi poteri d'adattamento e d'iniziativa, di acquisizione d'abitudini, di costruttività motoria, ecc.»<sup>66</sup>. Esempi che attestavano questo tipo di constatazione erano rinvenibili nello studio del senso del ritmo e della sua educabilità operato da Lalo e Dalcroze, della facoltà psichica d'adresse (denominata anche intelligenza del corpo) messa in luce da Gortschakoff, dei fattori fisici di forza e di resistenza sottolineati da vari autori russi, della decontrazione e della legge di selezione nervosa studiate da René Suaudeau<sup>67</sup>. Nella ginnastica naturale di Hébert, altro esempio riportato da Calò, era possibile identificare l'importanza delle attitudini psichiche come correlato delle attitudini fisiche e il ruolo degli impulsi e dei bisogni naturali come motori e tipi essenziali dell'educazione fisica. Egli citava anche i nomi di Izard, Gesell, Brunet e Lezine, Guillmain, Oseretsky, Walther, Heuyer, Baille, Alabastro e Canestrelli. Calò si avvaleva del contributo di tali autori per ribadire che non poteva darsi «[...] educazione fisica degna del suo nome che non fosse rigorosamente fondata su conoscenze biologiche e mediche, relative alla costituzione organica dell'uomo, alle leggi che ne regolano le funzioni, alle norme essenziali alla salute e all'igiene del corpo, non solo, ma su una conoscenza integrale della personalità umana e dei tipi individuali in cui essa si manifesta e si realizza, in quanto l'educazione fisica deve educare il corpo nell'unità integrale della persona e tenendo conto della sua individualità psicosomatica»<sup>68</sup>.

Il secondo versante di preparazione professionale dell'insegnante di educazione fisica era quello di tipo pedagogico, maggiormente vicino alle istanze della cultura generale come cultura formativa *tout court*. Lo studio della pedagogia, della storia della pedagogia, della dottrina dell'educazione fisica (fini, principi fondamentali e norme generali

<sup>64</sup> Cfr. G. Demeny, *Éducation physique des adolescentis*, Alcan, Paris 1917.

<sup>65</sup> Cfr. A. Scotto di Luzio, *Corpo politico e politiche del corpo nella storia dell'Italia unita. Le vicissitudini della "ginnastica" a scuola*, in G. Bertagna (ed.), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, cit., p. 65.

<sup>66</sup> G. Calò, *La preparazione degli insegnanti di educazione fisica*, in Id., *Problemi attuali della pedagogia e della scuola*, cit., pp. 232-233.

<sup>67</sup> Cfr. R. Suaudeau, *Les méthodes nouvelles de l'éducation physique*, Presses Universitaires de France, Paris 1947.

<sup>68</sup> G. Calò, *La preparazione degli insegnanti di educazione fisica*, in Id., *Problemi attuali della pedagogia e della scuola*, cit., p. 232.

del suo metodo), della storia dell'educazione fisica e delle istituzioni di diritto pubblico era finalizzato allo sviluppo nel futuro insegnante di un «senso profondo della totalità dell'uomo e del processo educativo a cui egli porta il suo contributo, nei suoi fini generali e nei principi che lo regolano»<sup>69</sup>. L'educazione fisica aveva senso, secondo Calò, in quanto capitolo dell'educazione totale, i cui principi, metodi ed esigenze erano il prodotto di «[...] una maturazione secolare, d'un'esplicitazione e definizione compiutesi attraverso dottrine filosofiche e pedagogiche, orientazioni diverse di periodi di civiltà e di cultura, riflessione critica ed esperienze innumerevoli»<sup>70</sup>.

Ciascun insegnante di educazione fisica doveva, infine, possedere anche un'adeguata preparazione tecnica, facendo rientrare in questo ambito il possesso degli strumenti e delle pratiche della ginnastica educativa, degli sport, della ginnastica e dei giochi fisici per l'infanzia, ma anche le conoscenze relative all'organizzazione dell'educazione fisica, dello sport e delle attività assistenziali della gioventù, comprese anche la ginnastica correttiva e la ginnastica adattata per i minorati psichici o fisici o sensoriali<sup>71</sup>. La formazione sportiva andava praticata con la consapevolezza che essa non assorbisse in sé tutte le teorie, le tecniche e le pratiche fondamentali per il docente di educazione fisica. L'ipertrofia della coscienza sportiva o l'*engouement* per lo sport non dovevano, infatti, far dimenticare che lo sport era solamente la fase terminale di un esercizio fisico con uno scopo educativo in senso lato, adatto soprattutto ai giovani, ma non coincidente al 100% con l'attività fisica. Inoltre, la mera acquisizione di tecniche e di abilità non garantiva, di per sé, la buona formazione di un insegnante, poiché in essa giocava un ruolo decisivo «[...] l'attitudine acquisita a comunicare il suo sapere o la sua abilità, ad affrontare i problemi fisiologici e psicologici che l'allievo presenta per la conquista, sotto la guida del maestro, di quel sapere o di quella abilità»<sup>72</sup>. Veniva in soccorso, a tal proposito, un principio presente nella riflessione teoretica di Calò da almeno un trentennio, ovvero il carattere imprescindibile del tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola, come «terreno di osservazione e di esperienza» per lo sviluppo di una coscienza educativa intesa come avviamento ad una riflessione personale sulle pratiche agite<sup>73</sup>. La presenza del tirocinio nell'ISEF avrebbe giustificato anche la necessità di elevare a quattro anni la durata del suo corso di studi, in maniera da dedicare il primo biennio all'acquisizione della cultura generale e alla preparazione scientifica, e dedicare, invece, il secondo biennio al tirocinio, lasciando spazio lungo tutti e quattro gli anni alla maturazione di una formazione tecnica. In questo modo, sarebbe stato possibile garantire una formazione armonica e completa per l'insegnante di educazione fisica nella scuola secondaria italiana, in linea con quelle istanze teoretiche discusse da Calò nell'arco di una produzione pedagogica pluridecennale.

---

<sup>69</sup> *Ibi*, p. 234. Rispetto alla finalità di formare nell'insegnante di educazione fisica la coscienza dell'uomo nella sua totalità, Mario Gori considera Calò un precursore dell'indirizzo dell'«educazione fisica esistenziale», diffuso negli anni successivi da autori come Enrile, Perotto e Giugni (cfr. M. Gori, *Giovanni Calò e l'educazione fisica*, in M. Tanga, M. Gori, *Linee storiografiche sul corpo e su alcune pratiche motorie. Danza ginnastica gioco folklore sport*, cit., p. 113).

<sup>70</sup> G. Calò, *La preparazione degli insegnanti di educazione fisica*, in Id., *Problemi attuali della pedagogia e della scuola*, cit., p. 234.

<sup>71</sup> Calò aveva pensato alla cinematografia didattica ginnico-sportiva e al giornalismo di educazione fisica e di sport come possibili temi oggetto di corsi complementari o di esercitazioni pratiche per gli allievi dell'ISEF.

<sup>72</sup> G. Calò, *La preparazione degli insegnanti di educazione fisica*, in Id., *Problemi attuali della pedagogia e della scuola*, cit., p. 236.

<sup>73</sup> Cfr. G. Calò, *Il tirocinio come avviamento all'esperienza didattica*, in «Supplemento Pedagogico a Scuola Italiana Moderna», suppl. al n. 39, a. III, 8 settembre 1935, p. 130.



## La “breve parentesi” della Riforma Gentile del 1923 nell’educazione fisica

Fabio Togni

Dottorato in Scienze Pedagogiche  
Università di Bergamo

### Abstract

*The complex history of Physical Education (PE) of post-unit italian period highlights how the body has been the subject of a precise and specific policy attention. For this reason we can say that the recent history of PE in Italy coincides with particular policy actions on the body. In fact the construction of the new State is favored by a significant attention to the strategies of body "construction". In this historical context it seeks to put the episode of the Reform of Giovanni Gentile in 1923. This reform is reinterpreted as an event of departure from the earlier policy on the body in Liberalism and from the subsequent enslavement of the EP in Fascism.*

### La “camminata” di Kant e la “marcia” di Fichte

E' noto che Immanuel Kant, come raccontano le cronache del tempo - vere o false che siano –, fosse famoso per la sua indole metodica, tanto che i suoi concittadini a Königsberg potevano regolare i loro orologi sull'ora in cui il filosofo usciva per fare la sua passeggiata quotidiana<sup>74</sup>. Solo la lettura dell' *Emilio* di Rousseau lo avrebbe distolto una volta da tale pratica<sup>75</sup>. Ma esiste un secondo episodio altrettanto curioso. Un giorno Kant si svegliò e scoprì che l'orologio a pendolo di casa si era fermato, probabilmente perché non era stato caricato. Kant non aveva a disposizione nessun altro orologio; uscì comunque col suo passo metodico e costante per andare a trovare un suo amico che abitava a qualche decina di minuti da casa sua (non aveva mai fatto il conto esatto della distanza), rimase a conversare con lui per un po' di tempo, tornò a casa con il suo solito passo, e regolò esattamente la pendola. Prima di uscire per la visita al suo amico, Kant caricò la pendola e la fece partire, diciamo regolandola sul mezzogiorno. Arrivato dal suo amico, verificò che ora fosse. Controllò l'ora anche prima di andar via, in modo da sapere quanto tempo era rimasto a conversare. Una volta tornato a casa, verificò che ora segnava la sua pendola. A questo punto, Kant poté sapere che erano trascorse due ore e quaranta minuti; tolse le due ore di conversazione, aveva impiegato quaranta minuti per andare e tornare dal suo amico e visto che il suo passo era costante il ritorno era durato venti minuti. Essendo uscito da casa del suo amico alle 17, poté regolare la pendola sulle 17 e 20.

Questo piccolo racconto biografico ci fornisce la cifra di un approccio metodico e razionale al movimento<sup>76</sup>. Per Kant, infatti, suggestionato dall'opera di Rousseau, lo scopo

<sup>74</sup> L. De Breton, *Il mondo a piedi. Elogio della marcia* (2000), Feltrinelli, Milano 2001, p. 65. Vedi anche F. Lombardi, *Kant vivo. Con un saggio di commento alla Critica della ragion pura*, Sansoni, Firenze 1968, p. 146 e 242.

<sup>75</sup> E. Cassirer, *Rousseau, Kant, Goethe* (1991), Donzelli, Roma 1999, p. 3, sulla relazione tra Kant e Rousseau si veda pp. 3-16.

<sup>76</sup> Così egli si esprime nel *Trattato di pedagogia* al § 61: «L'attività che è nel lavoro non è gradita per se stessa, ma si intraprende con un altro fine. L'attività che è nel gioco, al contrario, è gradita per se stessa, è fatta senza pensare ad un'altra finalità. Quando si va a passeggio lo scopo è la passeggiata e dunque, più è lunga, tanto più è gradita. Se invece noi andiamo in qualche posto, lo scopo del nostro andare è la compagnia che si trova in quel posto o qualcos'altro e scegliamo volentieri la via più breve». Cfr. E. Kant,

dell'educazione era quello di «sviluppare le nostre disposizioni naturali in una giusta proporzione e conformemente al loro fine tanto da avviare tutta la specie umana verso la sua destinazione»<sup>77</sup>. Questo diveniva particolarmente necessario poiché le nostre disposizioni naturali non si sviluppavano da sé. Era quindi necessario un intervento prescrittivo metodico e, secondo l'autore, severo, riguardante anche il corpo; quest'ultimo diveniva oggetto di attenzione sin dai primi giorni di vita per garantire ad «esseri organizzati e ragionevoli» la «libertà di imparare a servirsi convenientemente delle loro forze»<sup>78</sup>. Per questo era necessario recarsi sempre alla stessa ora a compiere il medesimo allenamento poiché l'attività conoscitiva ne ricevesse indubbio beneficio. Infatti l'educazione fisica presidiava non solo l'uso dei movimenti volontari, ma soprattutto degli organi dei sensi e doveva riguardare tutta la vita. Poiché l'esperienza conoscitiva era esperienza sensibile l'educazione degli organi dei sensi doveva assumere un ruolo fondamentale tanto che il perfezionamento dei movimenti avveniva proprio attraverso l'addestramento delle facoltà sensibili. Ciò era necessario poiché la natura umana necessitava di ordinamento e governo e solo quest'ultimo la rendeva realmente libera. Al mero addestramento si univa non solo la sua relazione funzionale all'impresa conoscitiva, ma soprattutto la sua finalità etica. L'educazione del corpo aveva il compito di orientare verso il bene e verso la libertà: senza di essi l'uomo sarebbe cresciuto in modo disordinato al modo di una pianta di gramigna che estendeva i suoi rami in tutte le direzioni<sup>79</sup>.

La ginnastica aveva, quindi, il compito di permettere di intervenire sulla natura, garantendo ad essa un fine e permettendo una sintesi tra natura e libertà a livello sovrasensibile. La natura, al contempo, era un'opera della libertà e la sua condizione di possibilità. L'esperienza metodica e ordinata che essa garantiva era una via peculiare all'intuizione razionale del *dover essere* e per questo era da considerare fondamentale per vincere la mollezza costitutiva dell'uomo e abituare alla socialità<sup>80</sup>. Questo perché «nel senso più generale la natura è l'essere delle cose soggette a leggi»<sup>81</sup>. Essa doveva, poi, essere caratterizzata da uno sfondo concreto e non artificiale: ogni uomo doveva camminare, passeggiare o, con le stesse parole di Kant, «essere in grado di passare attraverso passaggi angusti, di scalare vette scoscese avendo intorno a sé l'abisso, di camminare su una tavola vacillante»<sup>82</sup>. A queste condizioni e con questo metodico allenamento l'uomo sarebbe divenuto ciò che avrebbe potuto essere. Una ginnastica, quindi, strettamente legata alla vita, non artificiale ma pienamente naturale e concreta atta a realizzare il *dover essere* di ciascun uomo.

Fu Fichte, in seguito, a prediligere una netta separazione dalla natura – sia nel senso personale di natura umana sia nel senso naturalistico di ambiente naturale - della ginnastica e un suo pieno asservimento alla logica della nazione<sup>83</sup>. Per il filosofo tedesco, infatti, il *dover essere* coincideva con la piena identificazione con lo spirito: non esisteva, quindi, dimensione morale individuale, ma la morale coincideva con la morale della nazione. Infatti: «lo spirito che deve dispiegarsi sente necessariamente un amore superiore per la propria patria, concepisce la vita terrestre come una vita eterna e la patria come l'immagine terrestre di questa eternità»<sup>84</sup>. In questo modo, con Fichte, l'educazione

---

*Trattato di pedagogia* (1803), in G. Formizzi (a cura di), *Antologia di scritti pedagogici*, Il segno dei Gabrielli Editore, S. Pietro in Cariano (VR) 2004<sup>2</sup>, p. 106.

<sup>77</sup> *Ibi*, p. 175.

<sup>78</sup> *Ibi*, p. 175-176.

<sup>79</sup> *Ibi*, p. 74.

<sup>80</sup> *Ibi*, p. 71, si veda tutto il §7.

<sup>81</sup> E. Kant, *Critica della ragion pratica* (1788), tr. it. F. Capra (a cura di), Laterza, Bari 1909, p. 50.

<sup>82</sup> *Id.*, *Trattato...*, op. cit., p.101.

<sup>83</sup> Si veda soprattutto L. Pareyson, *L'estetica dell'idealismo tedesco: Kant, Schiller, Fichte*, Edizioni di «Filosofia», Torino 1950.

<sup>84</sup> J. G. Fichte, *Discorsi alla nazione tedesca* (1807-1808), tr. it. B. Allason, Utet, Torino 1957, p. 188.

fisica che per Kant era necessaria, diremmo in termini moderni, per realizzare la propria dimensione personale, diveniva funzionale alla costruzione e al rinsaldamento della comunità nazionale<sup>85</sup>. Il suo essere strumentale alla costruzione dell'identità collettiva<sup>86</sup> aveva superato la sua mera dimensione salutistica come era, ad esempio, in Guts Muths che ne sottolineava l'importanza pedagogica e la voleva saldamente ancora all'istituzione scolastica<sup>87</sup>, ed era divenuta responsabilità dello Stato che vedeva in essa un valido strumento di autocostruzione e di educazione nazionale. La *passeggiata* di Kant diveniva la *marcia* di Fichte.

### L'educazione fisica in Italia nel XIX secolo: ginnastica, attività sportiva, addestramento militare

Tali posizioni avevano avuto una qualche recezione in Italia? Si poteva ascrivere alla matrice tedesca fichtiana la trasformazione che l'educazione fisica ebbe in Italia, in particolare al tempo di Mussolini? Cosa è rimasto – ammesso che qualcosa ci sia - di tali posizioni nella proposta di riforma della scuola del Ministro Gentile? Quanto, poi, di fichtiano era presente nell'intenzione di tale riforma? E' possibile, infine, ascrivere la vicenda fascista dell'educazione fisica alle intenzioni di riforma gentiliane? Per rispondere a queste questioni è necessario inquadrare brevemente la vicenda della ginnastica in Italia, in particolare nei decenni immediatamente precedenti la riforma del 1923.

Il luogo propulsore della riflessione attorno al ruolo della ginnastica in Italia fu Napoli. Sin dalla fine del 1700, Gaetano Filangieri<sup>88</sup>, nel suo libro *Scienza della legislazione*, fedele al dettato illuministico e alla tradizione pedagogica e civile lockiana e rousseuana, aveva posto una relazione quasi di dipendenza necessaria tra lo sviluppo morale e lo sviluppo fisico. L'ideale della perfetta coincidenza tra *retta condotta* e *retta postura* era già stato esplicitato dal Genovesi che, nelle *Lezioni di commercio*, aveva indicato come la vita di un corpo cresciuto sano fosse la prova più certa di uno spirito sano<sup>89</sup>. Fu soprattutto il *Saggio di educazione fisica, morale e scientifica* di Nicola Micele da Senise<sup>90</sup> del 1822 a ribadire la necessità di porre attenzione a ciò che avveniva nella politica formativa d'oltralpe, propiziando una rinnovata attenzione istituzionale all'educazione fisica. Ci vollero i moti popolari di quasi trent'anni dopo per rendere consapevole l'allora Re Ferdinando II della necessità di una risistemizzazione non solo della relazione tra sudditi e sovrano, ma anche delle politiche sociali e soprattutto scolastiche della corona. Nel 1848, infatti, egli istituì una Commissione provvisoria per la riforma della Pubblica Istruzione. Segretario fu nominato Francesco De Sanctis forte della sua esperienza di insegnamento presso il Collegio Militare della Nunziatella<sup>91</sup>, cominciato nel 1841 e conclusosi nel 1848. Il suo impegno per il superamento del purismo, la sua matrice illuminista derivata dall'attenta lettura dei testi di Diderot, d'Alembert, Voltaire e soprattutto Rousseau, unita alla sua iniziale formazione come docente all'interno di un'istituzione militare, ne fecero un paladino dell'insegnamento della ginnastica che egli sostenne soprattutto nell'incarico assunto nel 1861 di Ministro della Pubblica Istruzione del Regno d'Italia, per il governo Cavour, prima, e Ricasoli, poi.

<sup>85</sup> F. Blättner, *Storia della pedagogia* (1968), Armando, Roma 1994, pp. 231-236.

<sup>86</sup> F. Ravaglioli, *Filosofia dello Sport*, Armando, Roma 1990, p. 57.

<sup>87</sup> J. C. F. Guts Muths, *Gymnastik für Jugend* (1793), Im Verlage der Buchhandlung der Erziehungsanstalt, Schnepfenthal 1793, pp. 169-170. Si veda in generale R. W. Field, *Rousseau and Guts Muths: the germination of the naturalistic curriculum in Physical education*, University of New Mexico, Santa Fe 1993, pp. 15-115.

<sup>88</sup> Cfr. G. Bianchetti, *Elogio a Gaetano Filangieri*, Francesco Andreola Tip., Venezia 1819, pp. 3-13.

<sup>89</sup> F. Venturi, *Riformatori napoletani*, Ricciardi, Napoli 1962, pp. 43-53.

<sup>90</sup> A. Di Muro, *Nicola Micele da Senise e la cultura fisica* in «Nuova Antologia», I/1915, pp. 573-585.

<sup>91</sup> G. Raya, *Francesco De Sanctis*, Ciranna, Napoli 1969, p. 10-11.

Se Napoli, per la sua tradizione navale, si dimostrò fucina, come spesso era accaduto nel diciassettesimo e diciottesimo secolo, della riflessione sul valore della ginnastica, la vera capitale dell'applicazione dell'educazione fisica fu Torino<sup>92</sup>. Il modello educativo-militare ai quali i Savoia si ispiravano risentiva di influenze legate alle Scuole reggimentali giuseppine, che già dalla fine del Settecento erano indicate a modello da influenti personaggi quali il conte Tommaso Valperga di Caluso, amico di Alfieri. Fu poi l'esperienza della repubblica cisalpina che diffuse il modello dei collegi militari per gli orfani francesi, soprattutto a Ferrara e Milano. Gli interventi anche legislativi del Regno d'Italia sin dai primi anni dell'ottocento, a seguito anche dell'opera compiuta da Giovanni Scopoli, portarono a compimento la militarizzazione dell'infanzia abbandonata e aprirono la strada a una diffusione dell'educazione ginnica in parallelo e in ausilio all'impresa unitaria<sup>93</sup>. Non stupisce perché proprio nella città della mole, allora centro nevralgico dell'attività dei Savoia, venne chiamato Rodolfo Obermann (1812-1869). Il suo compito era quello di dare ordine, secondo la tradizione teutonica e *sistematica* di Gunt Muths, Vith e Pestalozzi, all'addestramento fisico degli artiglieri e dei pontieri. Tale incarico fu l'occasione per riorganizzare l'attività di addestramento militare, suscitando il plauso dello stesso Lamarmora, che applicò i metodi dell'Obermann anche ai suoi bersaglieri. Era chiara la genesi militare dell'educazione fisica che, in quanto disciplina sistematica, era utilizzata per anticipare e preparare i soldati all'evento bellico anche se non mancavano iniziative sporadiche amatoriali e meno inquadrata militarescamente quali, ad esempio, la nascita della prima società di ginnastica italiana, sempre a Torino, nel 1844.

Quasi vent'anni dopo nel 1860, il ministro della Pubblica Istruzione Mamiani, invitava la società civile, esortando municipi e famiglie, affinché addestrassero «nell'esercizio delle armi i giovanetti che studiavano nei ginnasi, nei licei e in altre scuole»<sup>94</sup>, poiché il loro primario compito era quello di essere istruiti in tutti i campi, ivi compreso quello militare. In questo contesto di istruzione globale, Torino rappresentava un luogo peculiare di sviluppo dei giovani: infatti il Regolamento del 15 settembre 1860 si limitava a raccomandare l'esercizio della ginnastica nella scuola primaria; prescrittive erano invece le indicazioni per la secondaria ove gli esercizi militari divenivano obbligatori e parte del curriculum settimanale<sup>95</sup>. L'opera della scuola torinese, alla quale diedero il loro contributo anche Ricardo di Netro e in seguito Gamba e Valletti, non passò inosservata agli occhi del neoministro De Sanctis che chiamò proprio l'Obermann, nel 1861, a organizzare il primo corso magistrale di ginnastica. L'obiettivo era quello di dare una formazione specifica e costruire una nuova classe di docenti che contrastasse il clima di sospetto e di apprensione che contornava la neonata disciplina. Tale preoccupazione traspariva in una circolare di De Sanctis<sup>96</sup> che dava precise indicazioni anche sulle modalità di conduzione delle lezioni indicando modalità ginniche e finalità militari. L'intenzione del ministro non riuscì a sciogliere le opposizioni soprattutto clericale che vedevano in tale disciplina un preoccupante segno di declericalizzazione e secolarizzazione<sup>97</sup>.

Un passo emblematico del testo didattico di Obermann utilizzato nel corso sottolineava come la ginnastica abbracciasse «l'insieme di quei tali esercizi i quali lasciata da parte ogni immediata applicazione, vennero dalla ragione e dall'esperienza riconosciuti

<sup>92</sup> Si veda M. Canella, S. Giuntini (a cura di), *Sport e Fascismo*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 9-14

<sup>93</sup> Cfr. S. Polenghi, *Fanciulli Soldati. La militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*, Carocci, Roma 2003, pp. 81-85 e pp. 175-206.

<sup>94</sup> C.M. n. 69 del MPI del 27 marzo 1860.

<sup>95</sup> Cfr. G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Giuffrè, Milano 1960.

<sup>96</sup> C.M. n. 116 del MPI del 15 febbraio 1862.

<sup>97</sup> Si veda A. L. Bruzza, *Pregiudizi popolari e norme intorno all'educazione fisica dei fanciulli*, in Id., *Compendio di igiene privata: pratica e popolare*, Tipografia del Commercio, Genova 1869.

più convenienti a rendere in breve tempo e con sistematica progressione il corpo atto e docile per l'uso più variato e il più vantaggioso delle proprie membra, a fortificare vieppiù la salute, a dargli una sistematica costruzione, ad aumentare la spontaneità ed il volume del suo sistema muscolare, a condurre l'individuo alla piena conoscenza delle sue forze fisiche ed a destare per tal modo in lui quel coraggio morale, che ne era una notevole conseguenza»<sup>98</sup>. In queste parole del maestro tedesco si poteva leggere tutta l'intenzione razionale e la finalizzazione morale della tradizione illuministico-teutonica. Come ebbe modo di segnalare il Wildt, tale preoccupazione scientifica rimase solo un indirizzo e un'intenzione che nella teoria e soprattutto nell'opera concreta dell'Obermann rimaneva carente<sup>99</sup>, a causa della sua preoccupazione e strumentalizzazione militaresca.

La netta distinzione tra sistematizzazione teorica e pratica effettiva caratterizzarono la scuola di Torino, alla quale ben presto si contrappose con impostazione apparentemente differente quella di Bologna. Morto Obermann, infatti, i suoi naturali continuatori e discepoli torinesi Ricardi di Netro (1816-1892) con un'impronta quasi ideologica<sup>100</sup>, Alberto Gamba (1822-1901), Felice Valletti (1845-1920), pur cominciando ad intuire il valore pedagogico della ginnastica non perdevano lo sfondo addestrativo e militare in cui essa era stata inserita sin dai suoi esordi. Soprattutto quest'ultimo, attento osservatore delle scuole di Berlino e di Stoccolma, affermava che tra la ginnastica generica si stagliava quella educativa la cui peculiarità era l'utilità pratica: doveva servire a qualcosa per essere educativa e come tale la migliore concretizzazione era quella militare. Non va dimenticato che l'intenzione scientifica era dominata dall'affermarsi a partire dalla metà del diciottesimo secolo dell'impostazione positivista in pedagogia che ebbe come effetto il recupero di tutti gli studi di tipo medico e fisiologico interni alla pratica della ginnastica. In questo le due scuole di Bologna e Torino non parevano essere difformi.

L'attenzione alla situazione concreta e sociale, la preoccupazione medica per l'igiene e la nascente situazione industriale divenne l'elemento peculiare della tradizione bolognese apparentemente meno attenta all'utilità militare. Costantino Reyer Castagna (1838-1931) prima, Pietro Gallo e soprattutto Emilio Baumann (1843-1917), indagando il contesto storico, potevano rinvenire il valore terapeutico della ginnastica contro le alienazioni dell'incipiente industrializzazione. In *La ginnastica ne' suoi rapporti con la medicina e l'igiene*, quest'ultimo, intuì che il venire meno del movimento fisico libero a causa della stereotipizzazione dei gesti nelle filiere industriali e la contrazione del tempo libero, rendevano vieppiù necessario un intervento sociale che favorisse un ruolo maggiore alla ginnastica come farmaco contro i difetti della società. La *ginnastica razionale* che egli proponeva aveva il compito di studiare gli elementi basilari dei movimenti, dando vita a gesti coreografici e controllati: per questo elaborava tassonomie di movimenti che riguardavano i singoli arti, che nascevano dalla scomposizione dei gesti quotidiani e, sostenute da un rigoroso studio fisiologico e medico, venivano ripetute al fine di permettere al singolo di recuperare quella condizione di salute che la permanenza in luoghi di lavoro chiusi gli precludeva. Questo approccio richiedeva una specifica preparazione di maestri competenti nel singolo ambito della ginnastica la cui soluzione era individuata da Baumann, nell'istituzione di scuole normali di ginnastica. L'insegnante di ginnastica doveva avere una preparazione fisiologica, anatomica, igienica e, infine,

---

<sup>98</sup> Cit. in M. Di Donato, *Indirizzi fondamentali dell'educazione fisica moderna*, Roma 1962, p. 130.

<sup>99</sup> K. C. Wildt, *Auswanderer und Emigranten in der Geschichte der Leibesübungen*, Stoccarda 1964, p. 98.

<sup>100</sup> Si veda in questo senso R. Di Netro, *Origine e scopo della scuola normale di ginnastica di Torino, ossia considerazioni e proposte raccolte da F. Valletti*, Torino 1876 e Id., *Sui veri confini della ginnastica e del canto delle scuole popolari: relazione al 6. Congresso pedagogico italiano*, Torino 1871. Soprattutto A. Magnanini, *La ginnastica a base della formazione militare del cittadino: "Dell'educazione nazionale" di Ernesto Ricardi di Netro*, in G. Genovesi (ed.), *Formazione nell'Italia unita: strumenti, propaganda, miti*, vol. I, FrancoAngeli, Milano 2002.

pedagogica. La base della formazione doveva essere quella che egli definiva *psicocinesi*, una sorta di unità armonica tra corpo, spirito e intelletto educando la dimensione interiore attraverso l'allenamento del corpo.

Si poteva leggere dietro tali impostazioni, l'influenza positivista che aveva caratterizzato in quegli anni la pedagogia<sup>101</sup>. Furono soprattutto i lavori di Saverio De Dominicis<sup>102</sup> a diffondere tale impostazione nel dibattito sull'educazione della fine dell'Ottocento<sup>103</sup> e a coinvolgere anche la riflessione attorno alla questione della ginnastica. De Dominicis riconosceva a Comte di essere stato il fondatore della "filosofia positivista" e di aver intuito il ruolo centrale assunto dalla razionalità scientifica nel mondo moderno. Oltre a ciò, il francese ebbe il merito di separare la filosofia dalla metafisica e di averne auspicato l'unità metodologica. Tuttavia il professore pavese, sosteneva che solamente la teoria di Darwin e la riflessione evoluzionistica aveva il potere di fornire un fondamento scientifico alla pedagogia<sup>104</sup>. L'unità intima e inscindibile tra la dimensione psichica e quella biologica di quest'ultimo, poteva spiegare l'esperienza sociale sia a livello biologico e fisiologico, sia a livello storico-culturale, riconnettendola anche ai principi della "razza" e della "nazione". Il darwinismo rappresentava una "nuova psicologia" che permetteva di fondare scientificamente la pedagogia. Questa psicologia fondata sulle leggi fondamentali dell'essere vivente, rischiarata dallo studio dell'organo fondamentale dell'attività psichica, il sistema nervoso, che costituiva l'elemento che permetteva di studiare il soggetto in relazione all'oggetto, l'uomo in relazione all'ambiente, tanto fisico quanto morale<sup>105</sup>. Da queste suggestioni derivava una certa attenzione a tutto l'ambito medico e fisiologico in campo educativo che influenzerà la neonata branca speciale della pedagogia e, in particolare, la riflessione sul valore della ginnastica nell'educazione.

Con questa ottica di interpretazione, i bolognesi ritenevano che la legislazione fosse insufficiente a tutelare una formazione sufficientemente scientifica per i docenti di ginnastica. La legge Casati (l. 3725 del 13-11-1859) all' art. 8 del Cap.1 precisava che: "La ginnastica e gli esercizi militari saranno insegnati in tutti gli istituti di istruzione secondaria a qualunque grado e a qualunque classe appartengono. Il capo dell'istruzione pubblica nominerà i maestri di ginnastica e l'istruttore militare". Non si precisava, però, la qualifica che questi ultimi dovessero avere questo nonostante la legge proponesse l'istituzione di corsi magistrali di ginnastica a Torino e a Genova nel 1861, a Napoli nel 1864. Evidentemente in essi non veniva realizzata quella formazione globale che Baumann si auspicava e che comprendeva conoscenze di medicina, di fisiologia e di storia alla quale egli attribuiva un ruolo critico. L'immagine baumaniana era quella di un insegnante dotato di criteri di valutazione multidisciplinari per poter dirimere ciò che era buono da ciò che non lo era, sia nella ginnastica presente, sia in quella passata<sup>106</sup>.

Nonostante la comune impostazione positivista, era evidente che tra le due scuole si consumasse una frattura che, nella pratica, consisteva in una sfumatura tra il valore *collettivo-addestrativo* della ginnastica torinese e quello *individual-salutista-farmaceutico* bolognese. Ancora De Sanctis tentò di ricomporre le due anime della tradizione italiana, quella più militare e quella più atletico-individualista, facendosi relatore della prima legge di riordino del settore presentata il 7 luglio 1878. Egli volle dare una impostazione logica alle

<sup>101</sup> F. Giuffrida, *Il fallimento della pedagogia scientifica*, Il solco, Città di Castello 1920, pp. 139-64.

<sup>102</sup> G. Flores d'Arcais, *La pedagogia di Saverio De Dominicis*, in «Rassegna di pedagogia», 9/1951, pp. 193-205.

<sup>103</sup> G. Gentile, *Le origini della filosofia contemporanea in Italia* (II ed.), vol. II, Sansoni, Firenze 1957, p. 192 e ss.

<sup>104</sup> S. De Dominicis, *Il concetto pedagogico di Augusto Comte*, Tipografia dello Stato, Palermo 1884.

<sup>105</sup> Id., *La pedagogia e il darwinismo*, Ed. Nicola Jovine, Napoli 1870.

<sup>106</sup> Si veda A. R. Rota, M. Ferrari, M. Morandi, *Patrioti si diventa. Luoghi e linguaggi di pedagogia patriottica nell'Italia unita*, FrancoAngeli, Milano 2009, pp. 101-114.

frammentarie disposizioni legislative sin allora emanate per regolare: ordinamenti, mezzi, programmi ed insegnanti al fine di impartire un regolare insegnamento della disciplina.

Con questa legge, preceduta da un tribolatissimo *iter* parlamentare, si rendeva finalmente obbligatorio l'insegnamento della ginnastica "educativa" nelle scuole secondarie, normali, magistrali ed elementari<sup>107</sup>.

Anche qui, come nella precedente legge Casati, si risentiva tuttavia dell'impronta "militareggiante" propria dei tempi; ma, a differenza del passato, questa legge prevedeva una ginnastica caratterizzata da finalità altamente educative. Nasceva dal tentativo di una ricomposizione tra le due scuole cercando di sottolinearne la comune impronta positivista. Tuttavia, il fatto che essa si proponesse come un tentativo di mediazione ebbe come effetto quello di dar vita a una sorta di chiarificazione all'interno delle due scuole di pensiero. In questo modo, si vennero, all'indomani del 1893, a creare quattro opposte fazioni che, come Di Donato ha sinteticamente individuato, erano così ripartite: «i cosiddetti "conservatori", che facevano capo ad Alberto Gamba di Torino; i cosiddetti "riformatori", sostenitori di una "ginnastica naturale", che avevano il maggior esponente in Emilio Baumann; i fautori dell'indirizzo sportivo e cioè della sostituzione della ginnastica con i "giuochi inglesi", guidati da Angelo Celli, docente di Igiene all'Università di Roma, e soprattutto da Angelo Mosso; i sostenitori della "ginnastica svedese", che facevano capo a Luigi Pagliani, docente di igiene all'Università di Torino»<sup>108</sup>.

Tali posizioni si erano venute a definire in seguito ad aperte polemiche in particolare tra Valletti e Baumann<sup>109</sup>. Il primo, attraverso uno studio delle pratiche ginniche antiche, proponeva uno specifico e peculiare ruolo per la ginnastica moderna soprattutto di matrice tedesco-svedese, sottolineandone il valore educativo e l'utilità pratica. Il secondo, si sforzava di dare avvio a una fondazione medico fisiologica alla pratica della ginnastica, elaborando vere e proprie tassonomie di esercizi che, a priori, venivano ritenute buone: era necessario poi, per valutarne la bontà sul singolo individuo, intraprendere una efficace opera di misurazione non solo dei risultati raggiunti ma dello stato della "macchina dell'atleta". Queste impostazioni, benché percorressero strade tra di loro differenti, e benché, almeno negli intenti, volessero prediligere i movimenti *naturali* rispetto a quelli *artificiali*, avevano in comune un approccio intellettualista alla pratica fisica. Era naturale che tali posizioni ne filiassero, per contrasto, una terza più attenta alla collocazione complessiva degli esercizi all'interno della pratica sportiva. Gli occhi si rivolgevano ad Arnold<sup>110</sup> per l'Inghilterra e a Clias<sup>111</sup> per la Francia e la Svezia. La tradizione anglosassone aveva studiato la pratica della ginnastica nella sua applicazione concreta soprattutto negli sport all'aria aperta e in particolare nel Rugby, Per Arnold, lo sviluppo del corpo e della morale era possibile solo all'interno della pratica sportiva effettiva alla quale

<sup>107</sup> Cfr. G. Bonetta, *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Franco Angeli, Milano 1990, pp. 82- 85.

<sup>108</sup> Cit. in T. De Juliis - M. Pescante, *L'educazione fisica e lo sport nella scuola italiana*, Ed. Le Monnier, Firenze 1990, pag. 6.

<sup>109</sup> M. Sibilio, *Il corpo intelligente. L'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*, Ed. Ellissi, Napoli 2002, pp. 12 e ss. Soprattutto si veda A. G. Naccari, *Pedagogia della corporeità. Educazione, attività motoria e sport nel tempo*, Morlacchi, Perugia 2003, pp. 135-146.

<sup>110</sup> A Thomas Arnold (1795-1842) si deve l'avvio della riflessione pedagogica sullo sport in Inghilterra. Realizza il suo metodo pedagogico innovativo quando viene nominato rettore nel collegio di Rugby nel 1828; qui definisce anche le regole del famoso gioco che prende il nome dalla città. Arnold concepisce lo sport come strumento educativo, utile a formare un *gentleman* capace di inserirsi con successo in società, nel pieno rispetto di sé e degli altri.

<sup>111</sup> Nel secolo XVIII si occupano della sistemazione della ginnastica francese lo spagnolo Francesco Amoros (1769-1847) e lo svizzero Enrico Clias (1782-1854), i quali, ispirandosi alle idee di Pestalozzi e Rousseau, sviluppano una pedagogia che riconosce alla ginnastica un'importanza centrale. Clias, in particolare, rappresenta il maggiore ispiratore della scuola svedese che riproponeva esercizi ispirati a situazioni concrete.

bisognava garantire autonomia. Solo la squadra avrebbe potuto aiutare l'individuo a realizzare i propri compiti di crescita attraverso il *self-government* che in essa veniva esercitato<sup>112</sup>. La scuola svedese cercava di mostrare come la ginnastica dovesse simulare situazioni di pericolo che l'uomo moderno avrebbe dovuto affrontare e risolvere tanto che Elias diceva che «in casi urgenti ognuno dovrebbe essere in condizione di scendere più piani senza incidenti per mezzo di una corda o di una pertica, e perfino aggrapparsi lungo i muri»<sup>113</sup>. Tali impostazioni potevano quindi essere tra di loro accomunate per il fatto che riproponevano ancora una volta la necessità di una profonda concretezza nella ginnastica.

L'indirizzo *intellettualista* (torinese e bolognese) e l'indirizzo *concreto*, con le diverse sfumature che tali posizioni permettevano, confluirono all'interno della Commissione per l'educazione fisica nata in seno al progetto di riforma della scuola voluta dal ministro Martini nel 1893. In essa si vide l'affermazione della posizione tradizionale di Baumann attraverso l'opera del suo allievo Jerace (1868-1931), pronto ad accogliere anche la linea di Valletti, comunque positivista e critica rispetto all'identificazione della ginnastica con lo sport. Si andava quindi delineando, nonostante qualche accenno alla dimensione sportiva, la linea razionalista, in cui l'educazione fisica era legata a un sistema di esercizi sostenuti da un profondo legame con la fisiologia e la scienza. Con la riforma del 1893 la tradizione militaresca, coreografica della ginnastica veniva confermata e con essa il sistema pedagogico positivista che nella ginnastica aveva un luogo di valida affermazione grazie ai suoi potenti risvolti medico-scientifici<sup>114</sup>.

Così sul finire degli anni Novanta nell'affermarsi di apparenti contrapposti indirizzi, si andò via via affermando «l'istanza di un'istruzione e di un'educazione fisica in grado di sostenere l'affermazione ideologica e militare dell'incipiente e moderno nazionalismo»<sup>115</sup>. Tale progetto era più ampio e complessivo, ma coinvolse anche l'educazione fisica che forniva elementi di sicuro interesse rispetto al progetto di educazione nazionale mediante l'istituzione scolastica in atto nel periodo giolittiano<sup>116</sup>. Tuttavia non avendo facilità di inserimento all'interno della scuola soprattutto per motivi finanziari, la ginnastica troverà diffusione nel contesto associativo e non istituzionale, divenendo un potenziale e potente luogo di diffusione dell'identità collettiva, opera che il fascismo maturo, come vedremo porterà a compimento. Un disegno questo non dissimile da un non lontano progetto di legge del Ministro della Pubblica Istruzione Baccelli, che nel 1881 aveva proposto l'istituzione di una scuola popolare che completasse l'istruzione obbligatoria, quotidiana, serale e rivolta ai giovani dai 16 ai 18 anni. La domenica questa scuola si sarebbe dovuta trasferire in piazza dove i giovani avrebbero svolto esercizi militari e ginnici<sup>117</sup>. Oltre l'evidente analogia con i successivi sabati fascisti, la proposta mostrava come la scuola non riuscisse a tenere dentro di sé l'educazione fisica benché se ne riconoscesse il valore indiscusso ai fini della costruzione dell'identità nazionale.

La definitiva consacrazione del positivismo militaresco e razionale si ebbe, tuttavia, con la legge n. 805 del 26 dicembre del 1909. Le disposizioni della legge Rava-Daneo riconfermavano l'insegnamento dell'educazione fisica che conteneva al suo interno la ginnastica propriamente detta, il canto corale, il tiro a segno e i giochi ginnici, senza alcun esplicito riferimento alla pratica sportiva. Doveva essere insegnata per mezz'ora al giorno

<sup>112</sup> Stanley, *The life and the correspondence of Th. Arnold*, Harvard University Press, Harvard 1846, p. 11.

<sup>113</sup> Cit in J. Ulmann, *Nel mito di Olimpia* (1965), Armando, Roma 2004, p. 278.

<sup>114</sup> Si veda, M.P.I., *L'educazione fisica e la ginnastica educativa in Italia nel secolo XIX*, Cecchini, Roma 1900.

<sup>115</sup> G. Bonetta, *Corpo e nazione...*, cit., p. 85.

<sup>116</sup> G. Vidari, *Il nazionalismo e la scuola* in «Rivista pedagogica», 1/1911, pp. 1-11 e G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, La Scuola, Brescia 1983.

<sup>117</sup> Cfr. Atti Parlamentari Camera Deputati, *Istituzione della scuola popolare di completamento dell'istruzione obbligatoria*, in « Documenti », legislatura XIV, sess. 1880-1881, n. 240, p. 1.



nella primaria e per complessive tre ore nella media. Si auspicavano interventi di edilizia scolastica che dotassero gli istituti di idonei spazi e strutture per la pratica dell'educazione fisica e si normavano per la prima volta le condizioni che permettevano l'esonero. Per quanto concerne la formazione dei docenti si obbligavano coloro che avessero aspirato all'insegnamento nelle scuole medie a frequentare specifici corsi magistrali di educazione fisica presso le facoltà di medicina con contenuti di fisiologia, anatomia e medicina generale. Infine si trasformavano le Scuole Normali di Ginnastica di Torino, Roma e Napoli in Istituti di magistero con finalità abilitante per gli insegnanti di educazione fisica<sup>118</sup>.

Questi interventi avevano il merito di mostrare come l'operazione di costruzione dell'identità nazionale, avevano nella ginnastica uno degli elementi più cristallini per educare l'anima del paese, favorendo l'auspicata sincronizzazione con la produzione economica, sociale e culturale. Ben curare il corpo diveniva quindi la strategia per ben curare la nazione per contrastare, come predicava Pasquale Turiello, la rovina e la decadenza di un'Italia appena risorta dal Risorgimento. Era auspicabile che si dotasse di «un comune abito educativo, che rimonti la fibra moderna de' cittadini, come faceva degli antichi, e come il clima rigido la rimonta subito, naturalmente ai popoli transalpini»<sup>119</sup>. Solo una generazione più virile avrebbe potuto raccogliere l'eredità risorgimentale: per questo non era auspicabile un gradualismo sul modello della ginnastica svedese, ma un approccio più 'latino' attraverso una ginnastica *patriotica*<sup>120</sup>. La stessa critica era stata mossa da Leone Carpi qualche anno prima. Egli contestava alla borghesia italiana, con i suoi interessi privatistici, la disorganicità. L'assenza di compattezza e di unità e l'alimento di odi, divisioni, vendette e concorrenze faceva venire meno lo spirito nazionale. Infatti:

«Non può dirsi un popolo di fibra e sicuro di sé, anche nell'imperversare degli avvenimenti, quello che non abbia nell'ordine morale, come nel fisico, linee tipiche comuni, comunanza di aspirazioni riguardo la sua unità ed alla sua indipendenza, orbita ben definita nella quale con unanime consenso tutto si svolga con il maggior decoro e colla maggior potenza nazionale, alto e fiero sentire, senza distinzione di partiti, nella politica amministrativa e nella propria dignità cittadina, decisione e prontezza individuale e collettiva ad ogni sacrificio, pur di propugnare la difesa»<sup>121</sup>.

Solo uno Stato forte avrebbe potuto contrastare l'individualismo strisciante attraverso politiche di addestramento che coinvolgessero non solo i costumi, ma anche il corpo. Rimaneva ancora aperta la questione di porre l'educazione fisica all'interno delle finalità della scuola. Esistevano troppi elementi che contro-agivano rispetto a queste intenzioni.

All'inquadramento ordinamentale con la sua predilezione per la ginnastica, infatti si contrapponeva un lento e progressivo movimento di rivalutazione dell'attività fisica in chiave sportiva, costellato dalla nascita di numerose società e istituzioni che in ambiti extra-scolastici e non-formali avevano favorito la diffusione dello sport in Italia. Durante l'evento bellico, poi, anche in Italia si era assistito, tra l'altro, anche alla diffusione del Corpo Nazionale dei Giovani Esplorativi<sup>122</sup>. Restava comunque complesso stabilire se tali esperienze informali avessero la funzione implicita di costruzione dell'identità nazionale. Come sottolineato in precedenza, infatti, la difficoltà di inglobare l'educazione fisica nella

<sup>118</sup> M. Gotta, *Leggi ed ordinamenti dell'educazione fisica nella scuola italiana*, Roma 1957-1964, vol I, p. 133 e ss.

<sup>119</sup> P. Turiello, *Politica contemporanea*, Luigi Pierro Ed., Napoli 1894, p. 98.

<sup>120</sup> P. Fambri, *La ginnastica bellica*, Casa Ed. Italiana, Roma 1895, pp. 48-50.

<sup>121</sup> L. Carpi, *L'Italia vivente. Aristocrazia di nascita e del denaro, borghesia, clero, burocrazia. Studi Sociali*, Vallardi, Milano 1878, p. 518.

<sup>122</sup> V. Fiorini, *Il Convegno di Roma del corpo nazionale dei giovani esploratori (29 agosto- 2 settembre 1918): per un programma d'azione*, Ed. delle Mantellate, Roma 1919.

scuola aveva anche favorito un valorizzazione dello strumento educativo delle associazioni sportive.

Nonostante le alterne e, a volte, sfortunate vicende di tali società e istituzioni; nonostante il disastro che la guerra aveva portato al tessuto sociale italiano, al termine del conflitto bellico si andavano delineando tre tendenze che Giovanni Gentile si trovò a dover dirimere con la sua riforma. La prima era incarnata da un discepolo di Baumann, Giuseppe Monti (1861- 1938) che sosteneva un complesso sistema di esercizi fondamentali e speciali il cui luogo peculiare di insegnamento doveva essere la scuola. Una seconda tendenza era quella capeggiata dall'operato di Romano Guerra (1862-1936) che, ispirandosi alle posizioni di Clias, Ling e Arnold, propiziava un modello anglo-svedese in cui l'educazione fisica si dovesse inquadrare all'interno della pratica sportiva di squadra al di fuori dell'istituzione scolastica. Infine, una linea minoritaria che vedeva l'esercito come unico tenentario dell'educazione fisica<sup>123</sup>.

Era necessario quindi chiarire se l'educazione fisica dovesse essere una specifica competenza dell'istituzione scolastica e se il suo valore dovesse essere legato al luogo – la scuola - che già De Sanctis aveva individuato come luogo principe di edificazione dello spirito Italiano. Era necessario, poi, chiarire se l'indirizzo più positivista della tradizione torinese e bolognese, che con la sua sistematicità richiedeva un'istituzione come la scuola in cui svolgere programmi e trasmettere contenuti, fosse il migliore per realizzare gli intenti dell'educazione fisica. Questo imponeva una scelta tra *l'educazione fisica come ginnastica*, basata su tassonomie di esercizi per costruire positivisticamente con l'allenamento l'atleta, e tra *l'educazione fisica come sport*, basata sull'agonismo collettivo in una situazione ludica concreta.

Dietro l'opzione ordinamentale e normativa si trattava di affermare una precisa linea pedagogica che riguardava tutto lo spirito dell'educazione. Il compito che Gentile si assumeva nella sua riforma non era solo quello di riorganizzare, era piuttosto quello di affermare una precisa corrente di pensiero che, come egli ebbe modo di denunciare già dieci anni prima, all'indomani della pubblicazione del primo volume del *Sommario di Pedagogia Generale come scienza filosofica* a Palermo nel 1914, era decisamente antipositivistica.

### «Il corpo è quale noi ce lo facciamo»<sup>124</sup>: il Sommario di pedagogia generale di Gentile

La sezione specifica del *Sommario*<sup>125</sup> di Giovanni Gentile dedicata all'educazione fisica è da collocare nel quadro più ampio della sua definizione di corpo. Esso è un prodotto della volontà poiché «il soggetto è quello che in quanto si fa.[...] E se la volontà si serve del corpo, questo è segno certo che il corpo si è prodotto dalla volontà»<sup>126</sup>. Ogni soggetto, pur sentendo che la propria corporeità è modificata dall'esterno, è comunque protagonista della propria modificazione. Così il corpo si forma e si fa crescendo con la volontà. Non esiste passività corporea poiché tutto è riassorbito dal soggetto e, poiché la verità del soggetto è lo spirito, il corpo, mediante la volontà, è essenzialmente spirituale. Non si possiede, quindi, un corpo, si è corpo: non esiste un corpo dato ma un soggetto attualmente corporeo. Per questo Gentile può dire, data la profonda unità tra corpo e Spirito nell'atto, che: «il vero corpo potente, il vero io, è tutto l'universo, da cui un granello

<sup>123</sup> M. Canella, S. Giuntini (a cura di), *Sport e Fascismo*, op. cit., pp. 119-132.

<sup>124</sup> G. Gentile, *Sommario di Pedagogia generale come scienza filosofica* (1913), V ed., Vol. I, Ed. Le lettere, Firenze 2003, p. 261.

<sup>125</sup> Il *Sommario di Pedagogia Generale come scienza filosofica* fu pubblicato in due volumi nel 1913 e nel 1914; il volume I è del 1913.

<sup>126</sup> *Ibi*, p. 103.

di sabbia non si può sottrarre, senza che il tutto non precipiti e ruina»<sup>127</sup>. Da questo ne consegue che non esiste dimensione originaria da recuperare con l'educazione come aveva predicato Rousseau, la vera natura, il *dover essere* non sta alle spalle e nemmeno davanti al soggetto come una certa interpretazione kantiana potrebbe dare ad intendere. Gentile intuisce che l'idea di natura in Rousseau ha un valore regolativo e non reale ma l'aver messo tra parentesi il principio dell'immanenza dello Spirito nella natura fa sì che essa risulti al di fuori dell'atto stesso<sup>128</sup>. Per il filosofo di Castelvetrano, infatti, esiste solo l'atto, al presente, dello Spirito che tutto ricomprende e unifica «contiene e risolve tutte le opposizioni: corpo e anima, necessità e libertà, natura e io, soggetto ed oggetto, concetto ed essere»<sup>129</sup>.

Questa posizione genera due ovvie conseguenze: da un lato, il corpo non è educabile come un'entità a sé stante rispetto allo spirito. Anzi, ogni educazione, poiché il suo criterio di verità è la dimensione spirituale<sup>130</sup>, è educazione nell'unità e della totalità dello Spirito. E' quindi intrinsecamente e attualisticamente intellettuale e corporea «laddove la spiritualità viene ad essere la forma definitiva ed assoluta in cui, pensando, finiamo col concepire ogni reale»<sup>131</sup>. Non esiste quindi un 'tempo del corpo' e un 'tempo della ragione' poiché tutti questi momenti sono riassorbiti nello Spirito.

La seconda conseguenza è che non sono necessarie concretizzazioni, operazionalizzazioni o programmazione dei contenuti della conoscenza poiché lo Spirito si fa non al modo di un *progetto* che va scomposto in passi ma al modo di un *processo*: quest'ultimo è guidato dallo spirito stesso senza provvedimenti, impalcature o istruzioni impartite dall'esterno.

Gentile è quindi fermamente convinto che «il corpo come corpo non si educa» poiché «il corpo che si educa non è il corpo materiale, ma un corpo che ha un principio di spiritualità, ciò non dimostra punto che ci sia quel corpo schiettamente naturale, non creato dalla stessa attività spirituale»<sup>132</sup>. Avviene reale educazione nel momento in cui avviene reale spiritualizzazione.

Qualche anno dopo, rivolgendosi ai maestri triestini, affrontando tematicamente il ruolo dell'educazione fisica egli affermava:

«l'educazione fisica dunque non si aggiunge all'educazione dello spirito: è anch'essa educazione dello spirito. Essa è la parte fondamentale di questa educazione; poiché il corpo è il fondamento, nel senso che abbiamo detto, della nostra spirituale personalità. Vivere è farsi il corpo: perché vivere è pensare; e pensare è aver coscienza di sé: di cui non si ha coscienza, se uno non si oggettiva; e l'oggetto come tale è il corpo (il *nostro* corpo). Tale coscienza, tale corpo; non c'è pensare che non sia fare. Il pensare vi fa il cervello, ma vi fa tutto il resto del corpo. Chiamatelo pure volere, ma non c'è un atto solo di pensiero che non sia quell'attività che risponde nella mente a questa parola. Senza volere voi non avete corpo, perché il corpo è prima di tutto, e sempre, vita; e vivere non si può senza volere»<sup>133</sup>.

La posizione evidentemente si discostava da qualunque tendenza positivista e la critica indiretta alla tradizione baumaniana è quanto mai chiara. Gentile, infatti, concludeva la riflessione del *Sommario* dicendo: «Educativa non è la ginnastica che fa dell'uomo non più un forte e agile animale (un atleta), ma quella che dell'uomo fa un forte e agile uomo: forte al lavoro in cui si realizzano tutte le forme della spiritualità, agile e pronto al dovere,

<sup>127</sup> *Ibi*, p. 106.

<sup>128</sup> *Ibi*, p. 200-202.

<sup>129</sup> G. Gentile, *La riforma della dialettica hegeliana* (1913), III ed., Ed. Le Lettere, Firenze 2003, p. 83.

<sup>130</sup> *Ibi*, pp. 176- 181.

<sup>131</sup> *Id.*, *Sommario...*, op. cit. p. 259.

<sup>132</sup> *Ibi*, p. 258.

<sup>133</sup> *Id.*, *Educazione fisica e carattere*, in *Id.*, *La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri di Trieste* (1920), VI. Ed. Sansoni, Firenze 1975, p. 156.

che richiede sempre sollecitudine»<sup>134</sup>. Obiettivo principe dell'educazione fisica è il lavoro e il dovere. Individuando nella prospettiva attualista l'elemento reale di coesione nazionale, egli poteva criticare l'atletismo coreografico delle scuole ufficiali e inaugurare il primato dell'educazione in chiave spirituale. Così l'educazione della volontà, della morale, del corpo non erano tra di loro disgiungibili ma nell'atto del pensare venivano tra di loro riunificati. L'unità, compresa quella nazionale, era frutto dell'atto del pensare e ogni altra educazione era da ricomprendere in questo principio di partecipazione allo Spirito.

A questo punto, si tratta di capire se tali posizioni si siano realmente riversate nella sua riforma o se l'avvento e l'appartenenza al governo fascista abbiano in qualche modo 'nazionalizzato' la sua visione dell'educazione fisica. E' chiaro che il ministro Gentile era portatore di una rigorosa e precisa impostazione filosofica che si era consolidata nel periodo palermitano che non lo portava ad acconsentire ad aperture ad altre linee di tendenza. Proprio gli anni precedenti la riforma del 1923 videro la compagine gentiliana contrapporsi continuamente alle politiche ministeriali al fine di stimolare una riforma dell'istituzione scolastica. Gentile aveva quindi ben chiaro che la propria proposta culturale fosse la migliore e la più adeguata per condurre tale riforma.

### La breve parentesi "sportiva" della Riforma del 1923

«Oggi "restaurare" è la nostra parola d'ordine: restaurare lo Stato. Lo Stato non si restaura se non si restaurano le forze morali che nello Stato trovano la loro forma concreta, organizzata, perfetta. Lo Stato non si restaura se non si restaura la scuola. La scuola non si può restaurare senza la famiglia, e nella famiglia senza l'uomo che è la sostanza della famiglia, della scuola, dello Stato»<sup>135</sup>. Con queste parole, sei mesi dopo il suo arrivo alla Minerva, Gentile sosteneva il proprio programma di riforma all'insegna della *Restaurazione*.

Con tale termine, egli voleva mostrare come lo spirito intimo dell'attualismo fosse quello di incarnare e riportare il vero senso della lezione risorgimentale; con esso, tuttavia, egli intendeva rinsaldare lo spirito del governo Mussolini che aveva, a suo dire, il compito di restaurare non tanto l'uomo rinascimentale quanto l'eroe del Risorgimento. Per realizzare tale compito era necessario impostare una nuova idea dell'istituzione scolastica che avesse al suo centro il merito e l'eccellenza. L'inutile zavorra che popolava l'allora scuola media doveva essere scremato e reindirizzato<sup>136</sup> al fine di far emergere coloro che fossero stati meritevoli. Tale opera di selezione operata mediante lo statuto degli *esami* di ammissione, idoneità e finali<sup>137</sup>, avrebbe dato vita a un gruppo di persone che avrebbero rappresentato i modelli di tutti gli altri giovani italiani, ingenerando un effetto di emulazione che avrebbe portato a un innalzamento complessivo della qualità scolastica. L'idea era quella di una scuola non *elitaria* ma di una scuola *eroica* in cui la sana competizione e il desiderio di affermazione avessero fatto da traino al rinnovamento dell'istituzione scolastica<sup>138</sup>.

Questo progetto comportava, da un lato, un alleggerimento della pletorica struttura amministrativa dell'istituzione scolastica al fine di non distogliere, causa interessi

<sup>134</sup> Id., *Sommario...*, cit., p. 261.

<sup>135</sup> Id., *L'educazione nella famiglia*, in Id., *Il Fascismo al governo della scuola (novembre '22 – aprile '24). Discorsi e interviste raccolti e ordinati da F. E. Boffi*, Sandron, Palermo 1924, p. 94.

<sup>136</sup> Id., *La nuova scuola media* (1909), II ed. a cura di H. Cavallera, Le lettere, Firenze 2003, p. 111-117.

<sup>137</sup> G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008, p. 112.

<sup>138</sup> Si veda A. Lo Schiavo, *La riforma scolastica del 1923*, in AA.VV., *Enciclopedia '76*, vol II, pp. 543-557. G. Tognon, *La riforma scolastica del ministro Gentile*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Armando, Roma 1997, pp. 319-340. M. Ostenc, *La scuola italiana durante in Fascismo*, Laterza, Bari 1981, pp. 11- 181; J. Charnitzky, *Fascismo e Scuola. Politica scolastica del regime (1922-1943)*[1994], La Nuova Italia, Firenze 1996, pp. 93-192.

provinciali e di parte, il progetto unitario del Ministro e, dall'altro, l'istituzione di una nuova tipologia ordinamentale che, assommando le competenze della scuola tecnica ormai in crisi rispetto ai fasti dei primi anni del Novecento, permettesse una scolarizzazione anche alla massa di coloro che non avrebbero potuto intraprendere la strada liceale. Tale fu il compito della scuola complementare triennale<sup>139</sup>.

Per quanto atteneva le modalità di insegnamento, poi, Gentile era fermamente convinto, in virtù della sua concezione spirituale dell'educazione, che fosse necessario favorire e sostenere la libertà di insegnamento senza produrre programmi di insegnamento veri e propri quanto piuttosto programmi d'esame. Anche nella scuola primaria, l'opera riformatrice condotta con Lombardo Radice, pur proponendo programmi, lo faceva per offrire più un metodo di lavoro che un elenco prescrittivo delle conoscenze da affrontare. Il principio fondamentale che si voleva sottolineare era quello della libera espressione e creatività personale dei docenti nell'insegnare e degli alunni nell'apprendere che intendeva il classico adagio della *mens sana in corpore sano* nella nuova forma di *corpus sanum et mente sana*. Il principio dal quale egli muove è il seguente: «dallo spirito sano, dalla volontà sana, il copro sano; così nella società come nell'individuo»<sup>140</sup>

Lombardo Radice riservò la creatività anche all'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola primaria. L'educazione fisica, di fondo, mirava a realizzare un triplice compito: quello morale, quello igienico<sup>141</sup> e quello educativo<sup>142</sup>. Infatti: «l'educazione fisica appare pertanto come l'*arte di farci un corpo* non diversa in valore dall'arte di disegnare, di parlare, di contare e operare coi numeri ecc. ecc.»<sup>143</sup> Tale indicazione pareva accordare credito a tutte le diverse tendenze che si erano venute ad esplicitare nelle diverse proposte dell'allora dibattito sull'educazione fisica. Tuttavia, il principio della spontaneità e della creatività portava a una netta critica all'impostazione razionalistica della ginnastica attraverso movimenti coreografici, condannando qualunque indulgenza estetica del corpo. Ciò che invece andava privilegiato era il gioco e in particolare il gioco collettivo: attraverso esso, si sarebbero potute sviluppare tutte le potenzialità educative della ginnastica. Era netta, quindi, la predilezione per la linea che prospettava un modello sportivo di matrice anglo-svedese. La scuola primaria aveva il compito non di istruire su esercizi semplici o complessi, quanto piuttosto di favorire la libera espressione, lasciando libero lo Spirito di esprimere tutte le sue potenzialità in un modo non rigidamente preordinato. Così «una scuola [...] che dà agli italiani la coscienza del dovere supremo dell'uomo» avrebbe dovuto essere strutturata in modo tale che ognuno potesse essere «se stesso»<sup>144</sup>. Da qui discendeva il valore del gioco e della ricreazione, momenti informali all'interno della scuola, non strutturati o stereotipati, ma fonte di espressione dell'alunno.

Il vero senso dell'educazione fisica, così definita per la prima volta nella Riforma Daneo del 1909, e prima ancora della ginnastica, appare da questi pochi provvedimenti nella riforma Gentile così come si può evincere dal lavoro del discepolo Lombardo

---

<sup>139</sup> Il progetto era più antico ed era precedente la guerra. L'idea di una scuola triennale che seguisse la primaria e fosse dislocata nei piccoli centri era legata al tentativo di non favorire la mobilità sociale. Le scuole complementari si mostrarono da subito poco professionalizzanti e incontrarono il malcontento delle famiglie. Già dall'anno scolastico 1923-1924, Gentile si adoperò per organizzare sia un percorso biennale che permettesse il passaggio al Liceo Scientifico sia a favorire un passaggio alle scuole d'arte e professionali che era di competenza del Ministero dell'Economia Nazionale.

<sup>140</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di Didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Firenze 1951, p. 487.

<sup>141</sup> Così egli afferma: «Parte integrante di una educazione economica, nel senso di esercizio di volontà per una intelligente ricerca dell'utile, è l'igiene, cioè il buon uso e la difesa della salute». Ibi, p. 467.

<sup>142</sup> G. Bonetta, *Genesi e formazione della concezione scolastica gentiliana*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile...*, op. cit., pp. 247- 288, in part. p. 267.

<sup>143</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di Didattica ...*, cit., p. 489.

<sup>144</sup> Id., *Conversazione in Tessino*, in «L'Educazione nazionale», 1 settembre 1924, pp. 25-27.

Radice<sup>145</sup>. Infatti, il ministro non poté agire in modo più ampio anche nella scuola media poiché lì, la storia della “militarizzazione” attraverso la coreografizzazione positivista di questo insegnamento era cominciata prima del 1923. L’educazione fisica godeva, infatti, di un’attenzione particolare da parte di Mussolini che già nel 1921, con esponenti di altre forze parlamentari aveva costituito un gruppo finalizzato a favorirne la diffusione<sup>146</sup>. Tale iniziativa portò alla creazione dell’ Ente Nazionale dell’Educazione Fisica (ENEF) con regio decreto n. 682 del 15 marzo 1923 prima a Milano e poi a Roma, dove ne fu assegnata la direzione al generale Saverio Grazioli; pur essendo formalmente legato al Ministero della Pubblica Istruzione, esso fu dotato di un proprio bilancio<sup>147</sup>. L’idea iniziale era quella di devolvere tutte le competenze in materia di edilizia scolastica a questo ente: la situazione era gravosa come emergeva dal resoconto a cura dello stesso ente che sottolineava come nel 1923 non vi fossero, di fatto se non un istituto su due che potesse vantare una palestra<sup>148</sup>. A questa competenza si aggiunse anche quella relativa alla formazione e alla retribuzione dei docenti di educazione fisica, nonché alla stesura dei relativi programmi d’insegnamento. L’ente tuttavia dovette dichiarare fallimento di lì a quattro anni, quando tutte le sue competenze vennero devolute all’ Opera Nazionale Balilla.

La linea della separazione tra scuola ed educazione fisica era, di fatto, consumata indipendentemente dalle disposizioni della Riforma Gentile. Anticipi della proposta si potevano rinvenire nella linea di coloro che dichiaravano il fallimento dei tentativi di valorizzazione della presenza della ginnastica nell’istituzione scolastica, sostenendo il fronte militar-sportivo e notando i fallimenti delle disposizioni del 1893 e prima ancora dei tentativi di rinascita propiziati dalla Riforma Daneo del 1909. Così Santoni, dalle pagine di *Nuova Antologia*, poteva dichiarare: «credo che il meglio che si possa fare sia di separare completamente l’educazione fisica dalla scuola, lasciando a questa solo il diritto e l’obbligo di controllare che a quel ramo dell’educazione venga in altro modo provveduto»<sup>149</sup>. Tale separazione era sostenuta dalla convinzione che l’educazione fisica non potesse essere ridotta ai meri esercizi coreografici o razionali ma dovesse coincidere con l’attività sportiva vera e propria. Poiché l’attività sportiva si era diffusa in contesti extrascolastici, non era pensabile che l’istituzione scolastica la riassorbisse per motivi pratici legati alla carenza di strutture e alla rigidità dei curricoli. Di fondo, quindi, i provvedimenti di Gentile possono essere ricondotti a due caratteristiche.

In primo luogo, rispetto alle linee di pensiero che si erano andate delineando nel dibattito attorno all’Educazione fisica, Gentile sosteneva l’indirizzo di coloro che spingevano per un inquadramento della ginnastica nell’ambito della tradizione anglo-svedese. La sua impostazione idealistica non ammetteva alcuna deriva positivista e razionalista. Di qui la *debacle* della linea baumaniana che, volendo ricondurre l’educazione fisica a una scienza medico-meccanica degli esercizi, pur avendo fini igienici e prediligendo una finalità estetica, faceva venir meno il valore finemente pedagogico dell’esperienza sportiva. Gentile riteneva che il fine della ginnastica non fosse la trasformazione dell’uomo in una macchina atletica: l’attività fisica e sportiva doveva piuttosto formare l’uomo nella sua totalità spirituale. Ciò era perfettamente coerente con la

---

<sup>145</sup> In modo più diffuso si veda A. Ascenzi, R. Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L’opera della Commissione centrale per l’esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

<sup>146</sup> *La costituzione di un gruppo parlamentare per l’educazione fisica in Il Popolo d’Italia*, 23 giugno 1921 e *Educazione fisica e L’istruzione preliminare*, Ivi, 22 gennaio e 26 gennaio 1922.

<sup>147</sup> S. Finocchiaro, *L’educazione fisica, lo sport scolastico e giovanile durante il regime fascista*, in M. Canella, S. Giuntini (edd.), *Sport...*, op. cit. p. 119- 132.

<sup>148</sup> ENEF, *Relazione sull’opera e sul funzionamento dell’ ENEF nell’anno scolastico 1923-1924*, Milano 1924, p. 3.

<sup>149</sup> S. Santoni, *L’educazione fisica nelle scuole italiane*, in *Nuova Antologia*, CXVII/IV/803-1905, p. 547.

riflessione sulla corporeità che era stata esposta dieci anni prima della Riforma nel *Sommario di Pedagogia Generale*.

In secondo luogo, la ginnastica doveva essere presente nella scuola primaria nella sua forma collettiva, ricreativa e ludica così come aveva esposto Lombardo Radice, poiché la scuola primaria era la scuola di tutti e per tutti. Nel grado medio, essa doveva cedere il passo ai saperi speculativi e pratici. A questo si dovevano aggiungere motivazioni di ordine pratico dettati dalla contingenza. Da un lato, il Ministro siciliano intendeva la riforma come elemento di restaurazione dello Stato ma non intendeva far coincidere la Scuola con lo Stato. Quest'ultimo era più ampio e conteneva tutte quelle espressioni sociali, tra cui le molte società sportive nate nei primi vent'anni del novecento, che per motivi anche economici non potevano essere riassorbite nell'istituzione scolastica. Inoltre la linea politica sulla ginnastica era stata già decisa dagli interventi di Mussolini del 1921 e certamente il filosofo non intendeva disconfermarle o contrastarle.

Resta da dire che pur avendo la Riforma Gentile contribuito a un divario tra l'educazione fisica e la scuola essa non ne fu la causa principe. Gli indizi del divorzio si consumavano già molto prima di essa. Con le sue disposizioni egli sostenne la linea di coloro che intendevano l'educazione fisica come educazione "sportiva" e questo fu il suo reale contributo. La scienza razionale del movimento cedeva il passo all'agonismo sportivo che poteva essere anche vissuto nella scuola.

Non è neppure vero che in modo chiaro la sua riforma intese la ginnastica in chiave militaresca. I temi e le radicalizzazioni fichtiane che percorsero tutto il movimento di nazionalizzazione italiana a cavallo dei due secoli, non facevano parte in modo tematico della riforma di Gentile. Egli intendeva piuttosto Restaurare nello spirito risorgimentale lo spirito dello Stato Italiano attraverso la riforma della scuola. Le derive più fichtiane, covate lungamente nell'ottocento italiano, esploderanno piuttosto con l'opera di fascistizzazione che coinvolse la sua stessa riforma dal 1925 in poi. Per questo la breve parentesi sportiva che l'educazione fisica aveva assunto nella riforma del 1923 si chiuse a vantaggio della massiccia opera di militarizzazione e coreograficizzazione operata soprattutto dall'Opera Nazionale Balilla di Renato Ricci<sup>150</sup> che, ereditando uno *status quo* che né De Sanctis né la Riforma Daneo Credaro erano riusciti a contrastare, non solo ampliò il divario tra educazione fisica e scuola ma lo piegò e connotò chiaramente in chiave nazionalfascista.

---

<sup>150</sup> A. Scotto di Luzio, *Corpo politico e politiche del corpo nella storia dell'Italia unita. Le vicissitudini della "ginnastica" a scuola* in G. Bertagna (a cura di), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 58-62.

## Nietzsche e il pensiero corporante in cammino

Cristina Zaltieri

Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro  
Università di Bergamo

### Abstract

*The aim of this article is to explore the connexion between body movement and thought production starting from a particular point of view: the daily practice of Nietzsche to walk in order to increase his philosophical thought. We propose to demonstrate: 1) how this particular habit, which characterizes the last ten years of the life of Nietzsche, has deep bonds with nietzschean paidetical project; 2) how this habit could be an interesting perspective to face some unsolved questions of Nietzsche's philosophy.*

### Premessa

È intento di questo lavoro considerare la relazione tra produzione del pensiero e corpo a partire da una prospettiva particolare: quella del corpo in movimento come supporto e stimolo del pensiero. A tale proposito prenderò in esame l'esperienza particolarmente significativa di Nietzsche. È mia intenzione mostrare come l'abito nietzscheano di filosofare mentre il corpo è impegnato nel cammino - assunto dal filosofo come pratica quotidiana negli ultimi dieci anni della sua vita - abbia legami profondi con il progetto paidetico di Nietzsche e possa inoltre costituire un osservatorio importante per l'interpretazione di alcuni problemi ancora aperti della sua filosofia.

### Il corpo come filo conduttore del pensiero

Tra giugno e settembre del 1885 Nietzsche, a Sils-Maria, scrive in vista di due progetti destinati a restare incompiuti: una rielaborazione di *Umano, troppo umano* e una filosofia di Dioniso che solo in parte consegnerà alle opere pubblicate successivamente. Nei frammenti di quell'estate si fa strada con forza un tema su cui il filosofo ritorna più volte. È un motivo che si rende pienamente visibile in quei mesi del 1885 ma che è sempre stato nell'ordito del suo tessuto speculativo sin dagli esordi: si tratta del tema del corpo come filo conduttore del pensiero.<sup>151</sup>

In questi frammenti si teorizza la necessità di un passaggio del pensiero dal *leitmotiv* dell'anima al *leitmotiv* del corpo, una necessità motivata non dalla "verità" dell'uno contro una presunta "falsità" dell'altra - questione che sarebbe ben poco nietzscheana, perché anche il corpo come l'anima richiede per Nietzsche una fede, un credere... (FP1885-1887, 2[102]). Il motivo è semmai, si potrebbe dire, "energetico", ossia concerne la maggior forza di stimolo, di produzione, esercitata dal tema del corpo sul

---

<sup>151</sup> Sono vari i frammenti nietzscheani del 1885 in cui ricorrono queste parole. Il 36 [35] reca il titolo *Seguendo il filo conduttore del corpo*, il 37 [4] è un lungo frammento dedicato esplicitamente a questo stesso tema, in cui si va ragionando su cosa apporta al pensiero seguire il filo conduttore del corpo. Il 39 [18] parla della "credibilità del corpo" come "sola base secondo la quale si può apprezzare il valore del pensiero." Il 40 [10] dice "È essenziale muovere dal corpo, e utilizzarlo come filo conduttore". Il 40 [21] inizia con le parole "Muovere dal corpo e dalla fisiologia: perché?" (F.Nietzsche, *Frammenti postumi 1884-1885*, vol.VII, tomo III delle opere di Friedrich Nietzsche, a cura di G.Colli e M.Montinari, Adelphi, Milano, I ed.1975). I frammenti postumi citati d'ora in poi saranno seguiti nel testo dalla sigla FP e poi dall'anno di stesura e dal numero del frammento.



pensiero in quanto il corpo appare a Nietzsche, alla luce di un darwinismo di cui egli si appropria attraverso un viraggio originale e nient'affatto scolastico, ciò che "incarna tutto il passato prossimo e remoto di ogni divenire organico". (FP1884-1885, 36[35])

Per una filosofia che si prospetta come dionisiaca - ossia all'altezza della vita, capace di assumere di essa sia l'orrifico che il sublime - il corpo umano rappresenta una sfida esaltante perché è la scrittura incarnata di tutto il divenire organico, è una sorta di grafo carneo, anch'esso in perenne divenire, che racchiude in sé l'intera avventura terrestre della vita.

Non solo, il corpo è più meraviglioso di ogni altra cosa terrena in quanto rappresenta una molteplicità di esseri posti in una rete fitta di relazioni di obbedienza e comando, di lavoro, una complessa comunità che riesce per un certo tempo nell'impresa di una vita unitaria. E' dunque l'incarnazione viva di quel rapporto tra uno e molti che costituisce un problema costante per il pensiero da Platone, o da Parmenide, in poi. A tale cospetto, la coscienza, lo spirito, l'intelletto, appaiono essere fenomeni alquanto semplificati che pretendono di sovrapporre una sola volontà, una sola attività di giudizio alla miriade di pratiche - costantemente in gioco - del comandare, dell'obbedire, dell'assimilare, del trasformare di cui si compone sia il corpo sia, attraverso di esso, la nostra prospettica conoscenza del mondo.

Se "il filosofo non cerca la verità bensì la metamorfosi del mondo nell'uomo" (FP1870-1872, 9[237]) quale filo conduttore migliore del corpo, luogo per eccellenza di tale metamorfosi?

D'altronde ben prima che Zarathustra tessesse le lodi della smisurata saggezza del corpo, le prime opere di Nietzsche già indicavano nel corpo il nodo cruciale d'ogni pratica genealogica.

Infatti, apollineo e dionisiaco - forme primeve della cultura attraverso le quali l'uomo reagisce alle ferite a lui inferte dal mondo - non scaturiscono forse da due stati corporei? L'apollineo emerge dal corpo dormiente, che nella quiete cinetica del sonno, produce le immagini oniriche; il dionisiaco da un'altra esperienza del corpo che dovette essere sorprendente per l'uomo arcaico: l'ebbrezza. Nello stato, celebrato da tutte le culture antiche, dell'eccitazione sovrana, della mistica alienazione di sé, il corpo invasato, squassato dai movimenti convulsi della danza ditirambica, produce immagini deliranti.

Le forme dell'arte apollinea e dell'arte dionisiaca nascono da stati "corporei" particolari perché sogno ed ebbrezza comportano per colui che li vive un'esperienza di alterazione/deformazione del mondo reale, del suo ordine comune e condiviso. Dunque nessuno dei due può aspirare a una maggiore aderenza al mondo, a una maggiore "verità". Si distinguono, o meglio, si contrappongono per altri rispetti, tra cui quello della "declinazione" o "piegatura" della forza corporea. Ossia, il sogno pertiene al sonno che è un momento di economia, di risparmio della forza corporea. Di contro, l'ebbrezza per ingestione di eccitanti, per invasamento divino, è esperienza di elevazione della forza, di esaltazione di essa in una libera *dépense*.

Il corpo rivela nel sogno e nell'ebbrezza due tra i suoi tanti modi d'essere, segni della sua misteriosa e sorprendente natura. Esso alberga stati diversi e contrastanti che segnalano un complesso gioco di forze che lo attraversa. Sono stati involontari che si presentano al soggetto nella forma di eventi necessari ribadendo quella autonomia del corpo - se non addirittura estraneità - dalla coscienza, sperimentata costantemente da Nietzsche nell'emergenze dolorosamente reiterate della malattia <sup>152</sup>.

Tra apollineo e dionisiaco - zampillati da due diverse espressioni di potenza "corporale", una trattenuta, misurata, economizzata, l'altra sfrenata, dissipata - si consuma

---

<sup>152</sup> "Anche il nostro corpo è qualcosa al di fuori di noi stessi, come ogni altro oggetto, cioè ci è noto solo come sensazione, come avviene per gli altri oggetti." (FP 1872-1873, 27[77])

una lotta incessante che rimanda alla natura agonale delle forze del corpo stesso, da cui tali forme scaturiscono.<sup>153</sup> Nietzsche infatti è ben lungi dall'accettare l'immagine organicista del corpo che si è imposta da secoli nella nostra cultura; a tale riguardo egli rappresenta una delle poche voci di dissenso. Il confronto con la biologia cellulare di Rudolf Virchow (autore di una famosa *Patologia cellulare* del 1858), specie attraverso gli studi di un suo allievo, l'embriologo Wilhelm Roux, lo porta a considerare il corpo come uno Stato cellulare, come una molteplicità di componenti, una vera e propria società di elementi comunicanti, ognuno dotato di una propria attività, a volte persino in conflitto gli uni con gli altri. La lotta che Darwin pone tra le specie, Nietzsche la pone all'interno dell'organismo, modificandone così radicalmente lo statuto armonicista.<sup>154</sup>

Anche l'*homo theoreticus* che - attraverso l'impresa speculativa di Socrate- finirà per avere la meglio nella nostra civiltà su entrambe le forme arcaiche della cultura, ha per motore segreto uno stato corporeo: quello dell'intristimento delle forze fisiche con conseguente senso di un'inadeguatezza di contro alle richieste esose della vita. Il debole uomo teoretico è così spinto alla scelta del sacrificio "dell'antica e quadrata valentia di corpo e d'animo (...) a un dubbio razionalismo".<sup>155</sup> Tale razionalismo - che s'imporrà in occidente - è pur sempre frutto di una metabolizzazione del caos in immagini particolari, o meglio derivati particolari di immagini scaturenti dal corpo, i concetti. Il corpo da cui tali concetti rampollano è un corpo che coniuga la volontà di potenza - la quale continua ad albergare in esso- con una debolezza di forza vitale per cui l'uomo teoretico aguzza l'ingegno invece che implementare la forza muscolare.

Nietzsche parla chiaramente dell'origine corporea del concetto in *Verità e menzogna in senso extramorale* quando indica come radice del linguaggio uno *stimolo nervoso*, in quanto la parola ha origine da una risposta fisiologica del corpo ad un'eccitazione inferta ad esso dal mondo, un'alterazione prodotta dalla sua vulnerabilità dunque. Tale stimolo nervoso si trasferisce in immagine, l'immagine si trasferisce in un'emissione di voce, poi con un altro trasferimento tale suono si codifica in parola, la parola, tralasciando differenze e individualità, si cristallizza in concetto... L'intelletto rimuove questo percorso di continuo *metapherein* e affida ciecamente al concetto l'appannaggio della verità, ora intesa come la traduzione della realtà nel linguaggio, obliando completamente l'origine corporea della parola.

## Il corpo- supporto del pensiero

Che il corpo sia l'elemento dirompente nella filosofia di Nietzsche, in grado di fare del suo pensiero qualcosa d'irriducibile sia al compimento della metafisica occidentale -

<sup>153</sup> Come Nietzsche spiega nello scritto della fine del 1872 *Agone omerico*, il terreno sul quale cresce la splendida civiltà greca è quello di una ferocia e crudeltà animali, ben testimoniate dai terribili miti e dalla bestiale violenza degli eroi omerici dell'*Illiade*. I greci non sono stati sopraffatti da tanta potenza distruttiva perché l'hanno saputo temperare nello spirito agonico che anima tutte le loro sublimi produzioni: l'arte in primo luogo, ma anche il pensiero laddove, ad esempio, la dialettica platonica, traspone nell'elemento logico, la lotta e la competizione. (cfr.F. Nietzsche, *L'agone omerico* in F.Nietzsche, *La filosofia nell'epoca tragica dei greci e scritti 1870-1873*, tr.it. a cura di G.Colli, Adelphi, Milano, 1973, pgg.117-127). Per una lettura del ruolo giocato dall'agone nella filosofia di Nietzsche si rimanda a R.Fabbrichesi, *Agone nietzscheano* in *Ermeneutica e greicità*, a cura di R.Fabbrichesi, ETS, Pisa, 2009, pp.49-90.

<sup>154</sup> Per una considerazione genealogica dell'idea di corpo-organismo nella nostra cultura filosofica e per il ruolo giocato da Nietzsche a tale proposito, mi permetto di rinviare al mio *L'invenzione del corpo*, Negretto Editore, Mantova, 2010. Per l'utilizzo filosofico che Nietzsche fece delle scienze biologiche del suo tempo cfr. B.Stiegler, *Nietzsche et la biologie*, PUF, Paris, 2001, tr.it. di F.Leoni, Negretto Editore, Mantova, 2010.

<sup>155</sup> F.Nietzsche, *La nascita della tragedia*, tr.it. di S. Giammetta, a cura di G.Colli e M.Montanari, Adelphi, Milano, 1972, p.89.

come pensa Heidegger<sup>156</sup> - sia al puro e semplice rovesciamento del platonismo, è ormai tesi suffragata da interpretazioni potenti quali quelle di Deleuze, di Klossowski, di Franck e di Barbara Stiegler.<sup>157</sup>

Qui però si tratta di intendere, a partire da tali premesse, il motivo del corpo “filo conduttore del pensiero” in modo letterale, proprio in quanto corpo che nel suo movimento muove con sé il pensiero, facendosi supporto - attraverso l'esercizio fisico del cammino - della creazione filosofica.

La pratica della produzione e della comunicazione del pensiero, come ogni altra pratica umana, necessita - ci insegna Carlo Sini - di un “supporto” nel senso complesso che occorre attribuire a tale termine: non solo supporto empirico (voce attraverso cui modulare suoni significanti, carta su cui vergare segni scritture...), ma anche invisibile sinergia di un intreccio di pratiche (pratica della scrittura alfabetica, pratica della trasmissione del sapere, pratica della discussione politica nell'agorà...).<sup>158</sup> Ora, se la genealogia del Novecento ci ha insegnato a considerare i dispositivi materiali, culturali, istituzionali, entro i quali gli uomini svolgono le loro pratiche, occorre però riconoscere che è stata meno capace di dar conto dei supporti in azione nella specifica pratica filosofica e particolarmente cecità l'ha mostrata a riguardo del supporto-corpo che, nella pratica del pensiero, svolge un ruolo importante e si declina in differenti posture.

Se consideriamo le origini del pensiero occidentale troviamo ad esempio che per Pitagora la pratica della filosofia e della sua didattica consisteva in una comunicazione sapienziale affidata alla sola voce del maestro il cui corpo - pensato come divino, munito addirittura di una gamba d'oro - doveva essere del tutto occultato alla vista dei discepoli da una tenda. Invece per Socrate la filosofia e la sua *didakè* si effettuavano in un dialogo costante, vivo, con interlocutori il cui corpo risulta spesso importante nell'andamento del

---

<sup>156</sup> Heidegger per primo ha avuto il merito di leggere in modo lungimirante nel corpo in Nietzsche l'incarnazione stessa del caos però per poi concludere che indicare il corpo come filo conduttore del pensiero significa comunque ricondurre e ridurre il pensiero ancora cartesianamente a metodo, semplicemente ponendo un soggetto-corpo al posto di un soggetto-cogito. (M.Heidegger, *Nietzsche*, Verlag Günther Neske Pfullingen, 1961; tr.it. di F.Volpi, Adelphi, Milano, 1994).

<sup>157</sup> Gilles Deleuze sottolinea come il corpo in Nietzsche venga ad identificarsi con la manifestazione attiva della potenza di contro alla coscienza quale forza reattiva, e dunque indebolente la potenza stessa (G. Deleuze, *Nietzsche et la philosophie*, Presses Universitaires de France, 1962; tr.it. a cura di S.Tassinari, Colportage, 1978). Pierre Klossowski nel suo *Nietzsche e il circolo vizioso* parla del pensiero nietzscheano come di un pensiero *corporante* che, in virtù di una vibratile sensibilità per gli stati fisiologici legata all'alternanza costante di malattia e salute, ha permesso a Nietzsche di rimanere in ascolto del corpo e della sua semiotica senza trasfigurarne i segni in senso idealistico attraverso l'addomesticamento e il rovesciamento operati dalla coscienza. (P.Klossowski, *Nietzsche et le cercle vicieux*, Mercure de France, Paris, 1969; tr.it. di E. Turolla, Adelphi, Milano, 1981). Didier Franck nel suo testo del 1999 *Nietzsche e l'ombra di Dio* (D.Franck, *Nietzsche et l'ombre de Dieu*, P.U.F., Paris, 1998, tr. it. di N.Cantatore, a cura di P.D'Orlando, Edizioni Lithos, Roma, 2002) legge la trasvalutazione dei valori come “resurrezione dei corpi” considerandola in contrasto con la resurrezione promessa dal cristianesimo dove il corpo dei salvati implica una drastica rottura con il corpo della vita terrena mentre la filosofia di Nietzsche auspica un potenziamento del corpo presente, un suo divenire-attivo.

Barbara Stiegler nel testo citato in nota n°3 ha il merito di aver mostrato l'uso filosofico che Nietzsche fa della biologia del suo tempo, specie del darwinismo, verso una torsione fisiologica della filosofia su cui s'innestano i temi della conoscenza prospettica e della volontà di potenza. Inoltre ha indicato nella ricettività del corpo, nella sua capacità di assimilazione, di inoculazione dall'esterno, di intussuscezione, i caratteri di una passività germinante e creatrice non riconducibile alla soggettività dell'*Ego cogito* cartesiano che dispone dell'oggetto e non ne è però affetta.

<sup>158</sup> Per il concetto di supporto cfr. C.Sini, *La mente e il corpo. Filosofia e psicologia. Figure dell'enciclopedia filosofica II*, Milano, Jaca Book, 2004, p.150 e sgg.

dialogo (vedi il potere esercitato dal corpo di Carmide nella conduzione del dialogo omonimo o il rilievo della vicinanza dei corpi di Socrate e Agatone per l'andamento del discorso di Alcibiade nel *Simposio*). Nella pratica filosofica socratica la disposizione spaziale del corpo del maestro rispetto a quello degli allievi per lo più non è indifferente allo svolgersi del dialogo filosofico che fa i conti con una precisa geometria dei corpi, affollati al centro di una palestra nel *Carmide* oppure sdraiati sotto un ippocasto alle porte di Atene nel *Fedro*...

Di Platone si pensa praticasse la filosofia in due diverse modalità connotate da un diverso uso del corpo-supporto: con la viva voce in una comunità quotidiana di corpi, di vita e di affetti, la comunità degli allievi dell'accademia - come egli stesso racconta nella lettera VII- e attraverso la scrittura, fondamentale protesi corporea, per il pubblico più vasto dei lettori sconosciuti.<sup>159</sup>

Un ultimo esempio serve qui richiamare: quello raccontato magistralmente da Descartes nelle *Meditazioni* di una pratica del filosofare divenuta poi esemplare per i pensatori a venire, e già ben prima radicatasi in occidente, che prevede il filosofo in solitudine, chiuso al mondo, con il corpo immobile e seduto che mentre pensa scrive.

In un'originale ricerca dedicata alla relazione tra le pratiche del camminare e del pensare, intitolata *Marcher, une philosophie*, il filosofo Frédéric Gros, proprio nel capitolo dedicato a Nietzsche, così riflette nietzscheanamente sui possibili effetti che il corpo disciplinato, fermo, seduto, curvato sul tavolo e chiuso in studio o in biblioteca produce sulla scrittura che in tale *dressage* è concepita:

Occorre parlare infine del corpo degli scribi: le loro mani, i loro piedi, le loro spalle e le loro gambe. Il libro come espressione di una fisiologia. In troppi libri si avverte il corpo piegato, seduto, curvo, rattrappito su se stesso. Il corpo che cammina è dispiegato e teso come un arco: aperto ai grandi spazi come il fiore al sole. Il torso esposto, le gambe tese, le braccia slanciate.<sup>160</sup>

Sono parole che fanno eco a quelle che Nietzsche scriveva ne *La gaia scienza* :

[...] oh, come siamo rapidi nell'indovinare in che modo quel tale è pervenuto ai suoi pensieri, se stando a sedere, davanti al calamaio, col ventre sottoposto a compressione, col capo curvo sulla carta oh, come si fa presto a liquidare anche il suo libro! I visceri costretti in una morsa si tradiscono, ci si può scommettere, così come si tradisce l'atmosfera della stanza, il suo soffitto, la sua strettezza.<sup>161</sup>

## Pensare camminando

Osserva Gros che il terzo periodo della vita di Nietzsche - dopo la formazione liceale e universitaria e dopo gli anni d'insegnamento di filologia all'università di Basilea- dall'estate del 1879 ai primi giorni del 1889, si caratterizza per l'abito consolidato, quotidiano, costante, di lavorare camminando.

Nella pratica filosofica di quei fatidici dieci anni il corpo-supporto viene impiegato da Nietzsche in modo ben differente rispetto alla modalità affermatasi secoli fa e comunemente praticata della scrittura a tavolino, perché è costantemente un corpo in cammino; così il filosofo crea il suo pensiero.<sup>162</sup>

<sup>159</sup> Per la scrittura come protesi corporea cfr. C. Sini, *L'uomo, la macchina, l'automa. Lavoro e conoscenza tra futuro prossimo e passato remoto*, Bollati Boringhieri, Milano, 2009.

<sup>160</sup> F. Gros, *Marcher, une philosophie*, Carnets Nord, Paris, 2009, p.32. La traduzione è mia.

<sup>161</sup> F. Nietzsche, *La gaia scienza*, tr.it, di F.Masini, a cura di G.Colli, Adelphi, Milano, 1965, p.242.

<sup>162</sup> In un testo dedicato a Nietzsche, in particolar modo alla sua esperienza poetica, anche Manfred Riedel riconosce: "Come nessun altro pensatore prima di lui, Nietzsche si è guadagnato la sua filosofia camminando[...] suoi sono pensieri all'aria aperta." In M.Riedel, *Pensieri all'aria aperta*, tr.it. di S. Wagner e N. Russo, Guerini, Milano, 2005, p.129.

Già ai tempi della sua vita da giovane professore di filologia all'Università di Basilea, i giorni liberi dalla docenza Nietzsche racconta di averli trascorsi in località dalla natura suggestiva, impegnato in camminate di ore e ore.<sup>163</sup>

Quando nel 1879 Nietzsche, dopo un collasso fisico, si dimette dall'Università e inizia la sua vita di filosofo nomade, sarà suo impegno costante cercare un luogo che sia consono alla sua salute. I luoghi che incontra, come si sa, sono numerosissimi, spesso sono città italiane: Venezia, l'amata Genova, Recoaro, Riva del Garda, Stresa, Messina, Roma, Rapallo, La Spezia, Torino, ma anche Mentone, Nizza, Sils-Maria... In questa nuova vita che sarà la sua fino al crollo psichico, Nietzsche sperimenta un nuovo metodo di creazione, un modo personale di produrre pensiero. Se a Basilea possiamo immaginare il giovane docente di filologia immerso nello studio a tavolino, intento a preparare le lezioni per i suoi studenti e a scrivere le prime opere, ora le cose cambiano.

Nietzsche è spinto dal suo stesso corpo, dai suoi costanti malesseri, dai suoi innumerevoli bisogni, a trascorrere camminando sei-otto ore di ogni giornata strappata alla malattia e queste lunghe camminate sono foriere di filosofia, muovono gambe e pensieri.

Nell'*Epistolario*, le lettere scritte agli amici, alla madre, alla sorella testimoniano la passione di Nietzsche, che ha anche i tratti della necessità come accade alle autentiche passioni, che lo porta a dedicare ore e ore del giorno a camminare nei boschi, sui monti, nei sentieri fuori, ma anche dentro, le tante città in cui abitò.

In una lettera del gennaio 1880, inviata da Naumburg, città natale, al suo medico Otto Eiser, Nietzsche racconta:

Nelle prossime settimane voglio andare al Sud, per cominciare una vita di passeggiate. Trovo *consolazione* nei miei pensieri e guardando al futuro. Di quando in quando, cammin facendo, scarabocchio qualcosa su un foglio, non scrivo nulla a tavolino, ci pensano poi i miei amici a decifrare i miei scarabocchi. (E, IV, p.3)

Da Mariemad dove trascorre l'estate del 1880 scrive a Heinrich Köselitz, l'amico che decifra i suoi scarabocchi (poiché gli trascrive tutte le opere scritte in modo incerto, con occhi malfermi e camminando):

Cielo da pioggia, aria da pioggia, ma nel bosco i sentieri sono buoni.[...] Sicuramente qui, dal tempo di Goethe, nessuno ha più *pensato* così tanto, e neppure Goethe si sarà fatto passare per la testa cose così fondamentali – ho superato di gran lunga me stesso. Una volta, nel bosco, un signore, passandomi accanto, prese a fissarmi molto intensamente: in quell'istante mi resi conto di avere il volto raggianti di felicità e che già da due ore me ne andavo dattorno così. (E, IV, pp.34-5)

E ancora leggiamo, sempre nelle lettere, da Riva del Garda: "Il sentiero tra le rocce corrisponde alle mie aspettative" (E, IV, p.7); da Genova: "Bene, questo sì che si chiama camminare! [...] Me ne vado in giro per sei e anche otto ore. In verità *ho proprio* quel genere di vita che desideravo tanto prima" (E, IV, pp.54-55); ancora da Genova: "Venezia ha il difetto di non essere una città per chi ama le passeggiate – io *ho bisogno* di camminare le mie 6-8 ore all'aria aperta." (E, IV, p.56), e poi da Sils-Maria in Engadina: "Non ho goduto mai di tanta pace, e i sentieri, i boschi, i laghi, i prati sembrano fatti apposta per me." (E, IV, p.94).

<sup>163</sup> Dice alla madre e alla sorella, in una lettera del 5 maggio 1875: "Mie care e buone mamma e sorella, poiché non stavo bene, ero sofferente e spossato, e avevo dovuto anche mettermi a letto due volte, mi sono fatto coraggio e sono andato a Berna una settimana per fare delle passeggiate.[...] ho potuto dare libero sfogo alla mia passione per la vita solitaria e le camminate solitarie. Tutti i giorni ho fatto passeggiate di otto ore nei magnifici dintorni di Berna, immerso nei miei pensieri." (F. Nietzsche, *Epistolario. 1875-1879*, vol. III, a cura di G. Colli e M. Montanari, tr. it. a cura di M.L. Pampaloni Fama, Adelphi, Milano, 1995, pgg.39-40. D'ora in poi nel testo: E, seguito dal numero del volume e dalla pagina).

## Cammini paralleli: Nietzsche e il passeggiatore solitario Rousseau

La pratica di “pensiero in cammino” testimoniata da Nietzsche non è completamente isolata nella nostra tradizione.

Una pratica simile, di un pensiero filosofico che si alimenta proprio nell’esperienza fisica del cammino, si ritrova anche in Jean Jacques Rousseau.<sup>164</sup>

Rousseau racconta più volte ne *Le Confessioni* quanto il camminare a piedi gli vitalizzasse pensieri e idee:

Non ho mai pensato tanto, tanto vissuto, tanto sentito di esistere, non sono mai stato tanto me stesso – se così si può dire – come nei viaggi che ho compiuto da solo e a piedi. La marcia ha qualcosa che mi anima e ravviva le idee : sono quasi incapace di pensare quando sto fermo, e bisogna che il mio corpo si scuota affinché lo spirito gli si accompagni.<sup>165</sup>

E’ lo stesso Rousseau a offrire una chiave di lettura per comprendere questa particolare sinergia - da lui così sovente sperimentata - di corpo che cammina e pensiero che crea, laddove, sempre a proposito di tali viaggi giovanili, aggiunge che non sentì allora il bisogno di scrivere tutte le riflessioni che lo invadevano perché tale esperienza di pensiero accadeva sotto il segno della completa spontaneità e naturalezza e sarebbe stata turbata dall’artificio, dalla mediazione della scrittura.

E poi, ne *Le fantasticherie di un passeggiatore solitario*, parlando delle lunghe camminate compiute nella maturità da solo, Rousseau confessa:

Queste ore di solitudine e di meditazione sono le sole della giornata in cui sia pienamente io, per me stesso, senza diversioni né ostacoli, e in cui possa realmente dire di essere *come la natura ha voluto*.<sup>166</sup>

Per queste osservazioni e per altri elementi – la valorizzazione del paesaggio campestre come sfondo del camminare, l’assoluta involontarietà del pensiero che sopraggiunge...- per Rousseau l’esperienza di camminare pensando e di pensare camminando ha il senso di una sorta di ritorno alla natura, dell’emergere in essa di un “uomo naturale”.<sup>167</sup> Ben diverso è il senso attribuito a Nietzsche al camminare e tale diversità ci riporta al diverso modo d’intendere la natura nei due pensatori.

Occorre innanzitutto ricordare che Nietzsche sente ben poche affinità con Rousseau; in molti punti della sua opera Nietzsche polemizza duramente con il presupposto della bontà della natura umana, con l’idea della moralità “naturale” corrotta

---

<sup>164</sup> Nel suo testo esemplare *Jean Jacques Rousseau. La quête de soi et la rêverie* ( Corti, Paris, 1962, p.159), dedicato a *Le fantasticherie del passeggiatore solitario* di Rousseau, M. Raymond ci ricorda che il verbo *rêver*, da cui scaturisce la parola *rêverie* (fantasticheria) deriva da *re-ex-vagare*, a testimonianza di una provenienza comune di cammino e poesia. Questa osservazione ci rinvia alle origini della poesia nella nostra tradizione, laddove s’incontra l’esperienza dell’aedo che è cantore vagabondo e errante.

<sup>165</sup> J. J. Rousseau, *Le confessions*, tr.it. di F. Filippini, a cura di R. Guiducci, Rizzoli, Milano, 1978, vol.I, p.181. Nelle altre citazioni C, nel testo, seguito dal numero di pagina.

<sup>166</sup> J. J. Rousseau, *Le fantasticherie del passeggiatore solitario*, tr.it. di N. Cappelletti Truci, Rizzoli, Milano, 1979, p.206; la sottolineatura è mia.

<sup>167</sup> Osserva Gros, a proposito del cammino praticato da Rousseau – nel capitolo del suo testo dal titolo “Les rêves éveillés du marcheur”, dedicato al pensatore ginevrino - : “E là, camminando tutto il giorno, Rousseau concepisce il progetto folle di trovare – in lui *homo viator*, uomo che cammina – l’uomo naturale, non deformato dalla cultura, dall’educazione, dalle arti: quell’uomo prima, prima dei libri e dei salotti, prima delle società e del lavoro.” (*MF*, p.101, tr.mia)

dal progresso, con il mito dell'uguaglianza, tutti elementi che fanno di Rousseau –agli occhi di Nietzsche – uno degli artefici della decadenza della cultura e della società d'Occidente.

Eppure il rapporto tra Nietzsche e Rousseau non si può liquidare sotto il segno della mera opposizione; è facile pensare che attraverso il suo amore per Goethe e per Schiller, Nietzsche abbia pur respirato aria rousseauiana – da lui non riconosciuta – per esprimerla, ad esempio, nel forte afflato paidetico che anima l'intera sua pratica filosofica, nella centralità attribuita all'immagine del fanciullo come incarnante l'"Uebermensch". Certo, resta da dire che Nietzsche non subisce la fascinazione di alcuna istanza fusionale con la natura - ai suoi occhi appare come una sorta di quietistico sabato dei sabati - né condivide l'immagine armonicistica della natura perché, al pari della lettura caotica della natura, è costruito antropomorfo, emozionale, umano troppo umano, poiché scaturente dall'illusione del finalismo (ordine della natura) mentre il suo opposto nasce dalla disillusione laddove il mondo non soddisfa le umane attese (caos).<sup>168</sup>

L'assenza di un'istanza di recupero della natura è forse il tratto che allontana il cammino di Nietzsche da quello praticato da Rousseau. In Nietzsche camminare assume piuttosto il senso di un esercizio ricercato, in questo senso di un artificio – Nietzsche nell'*Epistolario* insiste sull'ascetismo da soldato, sulla disciplina che egli deve imporsi quotidianamente ai fini di un potenziamento delle sue poche forze vitali – di un duro *dressage* che implementando la forza del corpo trascina con sé anche la forza del pensiero.

Nelle sue faticose camminate quotidiane di ore e ore, molto spesso "ascensionali", come nota Gros, Nietzsche sperimenta in prima persona un percorso paidetico che cerca l'elevazione della potenza del pensiero attraverso una disciplina del corpo, un percorso che occorre leggere nei suoi profondi legami con il pensiero perché Nietzsche non lo ha solo vissuto, ma lo ha anche pensato e teorizzato:

Perché su questo punto non ci si deve ingannare sul metodo. Una mera disciplina educativa di sentimenti e di pensiero è pressochè zero (- sta qui il grande equivoco della educazione tedesca che è del tutto illusoria): si deve prima di tutto persuadere il *corpo*.<sup>169</sup>

<sup>168</sup> La questione del ruolo giocato dalla natura nel pensiero di Nietzsche è tutt'altro che semplice. Mi limito qui ad osservare che una valutazione positiva o negativa della natura è ascrivibile al paradosso inevitabile – agli occhi di Nietzsche – per chiunque voglia valutare una totalità a cui appartiene (vita o mondo, ad esempio). Infatti ogni valutazione richiede sì esperienza di ciò che si valuta, ma nello stesso tempo occorre potere oggettivare il valutato, ossia porsi ad una certa distanza da esso, esserne fuori, esserne esterni. Dunque un giudizio di valore sulla natura, al pari di un giudizio sulla vita, non ha senso se non come "sintomo" di una fisiologia, di un'energetica particolare al lavoro nel corpo del singolo pensatore che giudica (F.Nietzsche, *Crepuscolo degli idoli*, op.cit., p.33). Così come non ha senso, per Nietzsche, il motto stoico "vivere secondo natura" poiché la vita è "innaturale", ossia è natura che si fa sforzo, artificio, tentativo di dar forma e stile alla forza. (F.Nietzsche, *Al di là del bene e del male*, tr.it. a cura di G.Colli e F.Masini, Adelphi, Milano, pp.13-14).

Resta comunque potente in Nietzsche il richiamo a un'area d'intrascendibilità cui la filosofia deve richiamarsi, come osserva Rossella Fabbrichesi in "Nietzsche e la biologia: i temi in gioco", presentazione a B.Stiegler, *op.cit.*, pp.7-22. In tal senso occorre leggere i richiami del filosofo alla natura, alla vita e alla potenza come "*fatto originario di tutta la storia*" (F.Nietzsche, *Al di là del bene e del male*, cit., p.178).

In questo contesto assume importanza in Nietzsche l'appello ad una filosofia che divenga fisiologia, ossia auscultazione delle forze naturali, corporali, soggiacenti ad ogni pensiero, per meglio esplicitare l'istanza paidetica di dare a loro forma al fine di implementare le forze creative e contenere quelle distruttive. Ecco perché in Nietzsche la *Bildung* non deve essere "innaturale" ma progettarsi piuttosto in una alleanza con la natura, che faccia tesoro anche del sapere scientifico su di essa. (per questi temi mi permetto di rinviare al mio *Insegnare l'insegnabile. Nietzsche e la cultura tra dépense e creazione* in «Nuova Secondaria», n°9, 2010, anno XXVII, pp.71-73)

<sup>169</sup> F. Nietzsche, *Il crepuscolo degli idoli*, op. cit., p.125.

Quando si tratta di indicare la propria distanza da Rousseau, Nietzsche la trova nel tema del ritorno alla natura. Così si esprime nel *Crepuscolo degli idoli*:

Parlo anch'io di "ritorno alla natura", quantunque questo non sia propriamente un retrocedere, quanto invece un *andare in alto* – in alto verso l'eccelsa, libera, e anche tremenda natura e naturalità, una natura che gioca e può giocare coi grandi compiti...[...] Ma Rousseau – dove voleva *lui* in verità tornare?<sup>170</sup>

Dunque, per Nietzsche la natura non è un'origine da cui la civiltà ci ha allontanato e a cui tornare; essa piuttosto si presenta come un compito mai compiuto a cui tendere costantemente, come un continuo "da farsi" a cui approssimarsi attraverso un costante allenamento, attraverso esercizi quotidiani che forgiando il corpo e le sue forze, potenzino sentimento e pensiero.

### Cammino e creazione poetica

A meglio intendere il pensiero in cammino di Nietzsche può servire il confronto tra la sua esperienza e quella – in questo caso non insolita nella nostra tradizione - della creazione poetica alimentata dal cammino del poeta, ritrovabile sia nella *Wanderung* degli *Sturmereren* e dei Romantici sia nell'inquieta erranza di alcuni simbolisti come Rimbaud e Campana.

In effetti le pratiche invisibili che sottendono l'uso del corpo in cammino quale supporto della creazione poetica romantica e quello del corpo in cammino supporto del filosofare nietzscheano appaiono differenti.

Per lo *Sturmiche Wanderer*, come per il poeta errante romantico, camminare nella natura ha l'intento di superare un'estraneità, frutto di una secolare vicenda culturale, d'oltrepassare la *Spaltung* intervenuta tra uomo e natura per riconoscere un'identità originaria, per ricercare un'unità fusionale di poeta e mondo che permetta lo zampillare più alto, a contatto con la somma creatrice di forme, della creazione poetica.<sup>171</sup>

La *Wanderung* dei romantici riveste, inoltre, i caratteri di "viaggio letterario", nelle diverse forme del percorso di formazione, dell'anarchica erranza, dell'esperienza dell'assoluta estraneità e in tutte queste forme non appare importante l'esperienza fisica del corpo, la sua tensione nell'esercizio del cammino, che pur è vissuta da alcuni poeti romantici - Goethe, Wackenrode, Tieck...- in un'esperienza personale di "erranza".

C'è all'origine della *Wanderung* romantica una concezione ancora rousseauiana della natura come perfezione a cui tornare che impregna di sé il cammino romantico e mostra che il suo motore è la nostalgia, la mancanza di totalità, il bisogno di un ricongiungimento fusionale con il tutto. Nietzsche avverte tutta la distanza tra il proprio pensiero e tali istanze quando nell'aforisma 370 de *La gaia scienza*, dal titolo *Che cos'è romanticismo*, sostituisce alla tradizionale opposizione di romantico e classico quella tra romantico e dionisiaco come le due cifre fondamentali dell'arte e della cultura occidentale laddove legge l'elemento romantico come esito di un impoverimento della vita - dunque di bisogno di quiete, di riposo in un essere eternizzato -mentre dionisiaca è l'espressione di sovrabbondanza vitale, di desiderio di mutamento e divenire. In un frammento del 1885 alle riflessioni che "la direzione totalmente antiromantica (sia) la direzione dionisiaca" (*FP1885-1887*, 2[101]) e che la differenza tra le due "alla fine è una questione di forza", Nietzsche fa seguire subito dopo una considerazione sul corpo in cammino. Polemizzando

<sup>170</sup> *Ibidem*, pp.125-126.

<sup>171</sup> A proposito di tale pratica del poetare camminando, lo studioso Patrizio Collini nel bel libro *Wanderung. Il viaggio dei romantici* (Feltrinelli, Milano, 1996, p.629) sottolinea il seguente carattere: "Il *Wanderer* è nello *Sturm und Drang* [...] espressione di conoscenza attiva del mondo. Il *Wanderer* non impara a conoscere la natura compulsando Buffon e Linneo ma la conquista camminando."



con la cultura romantica che sopravvive in Wagner, egli denuncia “l’incapacità wagneriana di *camminare* – e ancor più di *danzare*“, rafforzando l’idea che il corpo in cammino nell’esperienza di Nietzsche non è in cerca di una qualche unione perduta con la natura bensì di un potenziamento, attraverso l’allenamento, delle forze del corpo capace di fare del corpo un corpo energetico, un corpo in azione, in grado – attraverso un costante sforzo - di trascinare il pensiero nello slancio e nel ritmo dell’andatura.

Anche poeti simbolisti come Arthur Rimbaud e Dino Campana hanno nel corpo in movimento il supporto della loro creazione poetica. Jacques Plessens arriva a definire il poeta francese un “*phénomène ambulante*” e parla a tale proposito di “*paranoia ambulatoire*”<sup>172</sup>; non entrando in merito agli aspetti patologici, rimane comunque indubbio il procedere assieme in Rimbaud di un cammino erratico del corpo e di un cammino erratico della poesia.<sup>173</sup>

Dino Campana (lettore attento e ammiratore di Nietzsche), dal canto suo, usa due passi nietzscheani che parlano del cammino: “E come puro spirito varca il ponte” e “L’incenso e il passo dei vostri pensieri tradiscono la vostra origine”, tratti rispettivamente dallo *Zarathustra* e da *La gaia scienza*, a esergo della prima versione della sua opera - *I canti orfici* - nata proprio dall’esperienza dell’erranza fisica del poeta di Marradi.

Il titolo originario di tale opera avrebbe dovuto dovere essere, significativamente, *Cinematografia sentimentale* in quanto si assumeva il compito di testimoniare l’esperienza particolare del poeta: quella di aver fatto del proprio corpo - in movimento lungo i monti aspri dell’Appennino toscano emiliano - un accumulatore di percezioni dinamiche, di energia visiva, al fine di produrre una trasformazione della visione in visionarietà ossia di metabolizzare le percezioni sinestetiche in illuminazioni visionarie. Dietro il corpo solitario, instancabilmente in cammino, che è supporto del poetare di Campana si intuisce la volontà di un esercizio ascetico mirato alla creazione – in questo molto vicino all’esperienza di Nietzsche – ma c’è un altro motivo forte a supporto invisibile di tale pratica: la fiducia nella percezione quale chiave d’accesso del poeta alla verità.<sup>174</sup>

Per Nietzsche la questione è diversa: la sua pratica del corpo in cammino non cerca nel paesaggio particolari stimoli visivo-percettivi. Il rapporto percettivo del corpo con il mondo esterno, non è peraltro sottovalutato, anzi è letto da lui in tutta la sua complessità; esso è fatto di pressione tattile dell’aria, dell’umidità sul corpo, degli effetti del clima, di sensazioni termiche e di tanto altro a cui Nietzsche prestò un’attenzione costante, quasi maniacale. Ma è un’attenzione fisiologica, non veritativa: per Nietzsche la sensazione ha grande importanza, ma non in quanto posta al servizio della verità, piuttosto - come gli hanno insegnato i suoi studi biologici- in quanto essa è posta al servizio della vita. Si può morire di sensazioni troppo forti o troppo deboli.

L’esigenza che guida il cammino nietzscheano e il suo pensiero corporante, è in prima istanza energetica, ossia mira attraverso il disciplinamento del corpo nel movimento ritmico e incalzante dell’andatura, attraverso una pratica ascetica incentrata sul corpo, ad un potenziamento della forza espressiva.

<sup>172</sup> J.Plessens, *Promenade et poésie, l’expérience de la marche et du mouvement dans l’œuvre de Rimbaud*, Mouton & Co, The Hague, 1967.

<sup>173</sup> Frédéric Gros dedica un capitolo del suo testo succitato, *Marcher, une philosophie*, a Rimbaud intitolandolo significativamente «La rage de fuir» perchè nel vagabondaggio di Rimbaud, dai viaggi a piedi del poeta quindicenne dalla provincia a Parigi fino alle marce nel deserto degli ultimi anni di vita, egli legge come cifra di fondo quella di una smania irrefrenabile di fuga che nel cammino erratico trova la sua espressione più piena.

<sup>174</sup> Un’esperienza educativa che mira ad un incontro vivo, fisico, con la poesia di Campana, attraverso la pratica della lettura della sua opera camminando – docente e allievi insieme - sugli stessi sentieri percorsi dal poeta, è raccontata nel testo di Valeria Fraccari, *Difesi dagli incanti*, Il Filo, Roma, 2006.

## Un ascetismo dionisiaco

Peter Sloterdijk ha il merito di aver preso sul serio tutte le indicazioni fisiologiche di cui abbondano i testi di Nietzsche degli anni Ottanta e di avervi letto “le idee embrionali di una teoria complessiva dell’esistenza incentrata sull’esercizio.”<sup>175</sup>

Si tratta, per Sloterdijk, dell’alba di una nuova *paideia* che si esplica in una sorta di *Bildung* “acrobatica”, nel senso di un addestramento e di un allenamento delle forze dell’uomo verso il superamento dei propri limiti, è un tendere oltre, come si evince dalla stessa parola *Übermensch* che per Sloterdijk “non implica alcun programma biologico, bensì un programma circense, per non dire acrobatico.”<sup>176</sup>

Sloterdijk non coglie però l’importanza assunta dall’esercizio quotidiano del filosofare camminando nell’esperienza di vita e di pensiero del filosofo, perché a suo parere negli scritti tardi di Nietzsche s’insiste sul significato terapeutico che per i deboli assumono gli ideali ascetici negativi piuttosto di occuparsi “[...] del significato atletico, dietologico, estetico e anche ‘biopolitico’ dei programmi positivi di esercizio.”<sup>177</sup>

Il percorso fin qui svolto ci suggerisce che le cose non stiano propriamente così.

Nella *Prefazione* del 1887 a *La gaia scienza* Nietzsche afferma chiaramente che il prospettivismo da lui teorizzato ha nel corpo il suo interprete. Questo perché chi produce pensiero lo fa sempre a partire da un supporto particolare: il corpo proprio, con i suoi bisogni, con la sua malattia o con il suo stato di forza, di potenza. Da tutti questi elementi il pensiero riceve una particolare declinazione, un viraggio. La filosofia, riflette Nietzsche, ha più a che fare con la salute, la potenza e la vita che con la verità. La domanda che gli urge è che cosa ne sarà di un pensiero – forse pensa proprio al suo caso - sottoposto alla pressione del male. La risposta che Nietzsche si dà è che la questione non si gioca solo su un banale contrasto tra salute e malattia ma anche su “quanta morbosità il corpo sappia prendere su di sé e superare, sappia trasformare in sanità”. (*FP1885-1887*, 2[97])

Condannato in un corpo che soffre, che sta male, con occhi, stomaco, testa, in dissonanza costante, Nietzsche trova il modo di utilizzare tale corpo dissonante come l’“arco con la gran tensione “ di cui parla in alcuni frammenti (*FP1885-1887*, 35[18] e *FP1884-1885*, 35[22]) che proprio dalla disarmonia, dall’eccitazione dolorosa, dalla ferita, trae lo slancio che incrementa il sentimento di potenza travasandolo nel pensiero creativo, a sua volta capace di modificare il corpo, di forgiarlo alimentandone la forza espressiva.

Dunque Nietzsche s’impegna a fare della malattia un’occasione di potenziamento del corpo e del pensiero, dapprima istintivamente, poi con sempre maggiore consapevolezza, rendendo tale esperienza personale un laboratorio per la sua stessa filosofia del pensiero corporante, pensiero che non può trovare il proprio luogo d’espressione in una qualche asettica e solipsistica interiorità, ma che si trova a dipendere da elementi quali il luogo, il clima, il cielo, il paesaggio, il vento...e dai loro effetti sul corpo: laddove ne incrementano la potenza vitale, alimentano anche la creatività del pensiero, viceversa se ne deprimono la forza, anche il pensiero ne risulta indebolito.

Inoltre Nietzsche ha ben presente sin dai suoi primi anni da filosofo lo stretto legame che lega andatura e linguaggio come principali e primeve manifestazioni antropomorfe (*FP1871-1872*, 9[116]), riconosce l’importanza del movimento ritmico del corpo, nella danza arcaica ad esempio, come terapia dell’anima (*La gaia scienza*, op.cit., af.84).

<sup>175</sup> P.Sloterdijk, *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2009; tr. it. di S.Franchini *Devi cambiare la tua vita*, a cura di P. Peticari, Raffaello Cortina Editore, 2010, p.9.

<sup>176</sup> *Ibi*, p.139.

<sup>177</sup> *Ibi*, p.49.

E' bene qui ricordare, seppur con una brevità che non rende certo giustizia all'importanza del tema, come Nietzsche si richiami ripetutamente alla danza per indicare la più alta espressione del pensiero, della scrittura. Ne *La gaia scienza* si legge: "[...] non saprei che cosa lo spirito di un filosofo potrebbe desiderare di più che essere un buon ballerino." (*Ibidem*, af.381) Sempre in questo testo si legge che lo spirito libero è colui che riesce a prender congedo da granitiche certezze fino a librarsi su corde leggere riuscendo a danzare persino sugli abissi. (*Ibidem*, af.347)

Inoltre, quando Zarathustra scende gravido di saggezza dai monti del ritiro ascetico per illuminare gli uomini, egli "incede a passo di danza".<sup>178</sup> Zarathustra, profeta della filosofia del mattino, è un danzatore, ma non "un danzatore per morso di tarantola"<sup>179</sup>, ossia la sua danza non scaturisce da un meccanico accidente, non è dovuta a convulsioni indotte dal veleno, ma è l'esito di una levità conquistata attraverso lungo e paziente esercizio.

Nel *Crepuscolo degli idoli*, ragionando sull'apprendistato del pensiero, Nietzsche asserisce che in ogni educazione aristocratica non può mancare l'apprendimento della danza,

[...]il danzare in ogni sua forma, il saper danzare coi piedi, coi concetti, con le parole: devo forse aggiungere che si deve anche saper danzare con la penna - che si deve imparare a scrivere?<sup>180</sup>

Sarebbe molto riduttivo considerare la danza evocata in questi passi come una metafora, un semplice dire figurato che allude all'erranza del pensiero; in realtà la danza è il modo più proprio per indicare l'esito sofferto e agognato di un lungo e faticoso apprendistato attraverso il quale il caos incoerente, la forza cieca, le pulsioni e le passioni brute, invece che essere annichilite, vengono utilizzate come fonte di energia e insieme metabolizzate, trasformate, cesellate dall'esercizio instancabile fino a un movimento di pensiero i cui passi esprimano leggerezza, levità, stile, bella forma ... ossia una cultura all'altezza dell'incessante divenire della vita.

Negli ultimi scritti Nietzsche compie un significativo passo ulteriore giungendo a teorizzare chiaramente l'importanza del corpo in movimento al fine di uno slancio del pensiero:

Beethoven componeva camminando: tutti i momenti geniali sono accompagnati da un sovrappiù di forza muscolare. (*FP1887-1888*, 9 [70])  
*On ne peut penser et écrire qu'assis* (G.Flaubert). -Ti tengo ormai, nichilista! Il sedere di pietra è proprio il peccato contro lo spirito santo. Soltanto i pensieri nati camminando hanno valore.<sup>181</sup>  
*Star seduti* il meno possibile; non fidarsi dei pensieri che non sono nati all'aria aperta e in movimento - che non sono una festa anche per i muscoli.<sup>182</sup>

Nelle testimonianze di Nietzsche, come si legge in *Ecce homo* a proposito della creazione di *Così parlò Zarathustra*, il pensiero giunge limpido, fulmineo, di una potenza profetica - proprio quella che ha nutrito buona parte della sua scrittura aforistica - dopo ore di esercizio di cammino, laddove il corpo misura con i suoi passi lo spazio, e si potenzia nel ritmo del movimento. La storia dello *Zarathustra* vi appare come la storia di un faticoso e costante allenamento fisico a cui segue il brillio subitaneo di un pensiero. A partire dall'idea iniziale - che Nietzsche racconta gli venne incontro su due strade, da lui percorse

<sup>178</sup> F.Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, tr.it. di M.Montinari, Adelphi, Milano,1973 ,p.4.

<sup>179</sup> *Ibi*, p.122.

<sup>180</sup> F.Nietzsche, *Crepuscolo degli idoli*, op.cit., p.80.

<sup>181</sup> F:Nietzsche, *Il crepuscolo degli idoli*, tr. it. a cura di F.Masini, Adelphi, Milano,1970, p.30.

<sup>182</sup> F.Nietzsche, *Ecce homo*, tr.it. a cura di R.Calasso, Adelphi, Milano, 1969, p. 35.

ripetutamente, quella lungo il lago di Silvaplana in Engadina e quella che da Zoagli porta a Portofino- l'intera opera sembra scaturire da ore e ore di allenamento muscolare.<sup>183</sup>

Quale rimbalzo il supporto del corpo in movimento ha prodotto nel pensiero di Nietzsche? E' difficile in sintesi dare risposta. Ma credo sia legittimo ipotizzare che l'originale esperienza di produzione di pensiero che qui si è provato a ricostruire sia stata una sorta di "corso pratico di superamento del dualismo platonico tra mente e corpo", un laboratorio dove sperimentare un nuovo senso del corpo e insieme un nuovo senso, corporante per l'appunto, del pensiero.

Inoltre ha imposto al filosofo un interesse costante per lo spazio, uno spazio a misura di corpo, che il filosofo traccia e segna con la scrittura dei propri passi per i boschi dell'Engadina, per i vicoli dell'amata Genova, per i viottoli fuori Recoaro, per le strade liguri affacciate al mare...E' da qui che emerge la sua convinzione dell'importanza dello spazio, spazio segnato dalle pratiche dei corpi degli uomini, ma che segna a sua volta con i propri caratteri i corpi e i pensieri che accoglie (occorre assumere seriamente le notazioni caustiche di *Ecce homo* intorno all'influsso negativo del clima e del cibo tedeschi sull'idealismo). Di contro, il tempo, mitizzato dalla tradizione come dimensione autentica dell'uomo, resta sullo sfondo del pensiero nietzscheano, come marginale nell'esperienza vissuta del filosofo - "Non ho la più pallida idea se siamo in giugno o in luglio: così vivono i filosofi - fuori dal tempo." (*E*, IV, p.368) - che serba come guida costante il motto: "[...]vivere con la natura al presente, *elevandosi al di sopra del tempo.*" (*FP1881-1882*, 17[34]). In tale senso Cacciari può parlare di una redenzione del tempo in Nietzsche nell'ora panica, l'ora della filosofia del meriggio<sup>184</sup> - sorta di disfacimento spaziale del tempo - ma a tale redenzione lavora quel ritmo del cammino del corpo, ritmo del respiro, dell'andatura, del passo, in un esercizio che si nutre di ripetizione, dunque capace di mantenere in sé differente e uguale - o meglio - capace come ogni buon esercizio, di portare la ripetizione a quel punto limite in cui essa si trasforma in creazione.

Infine l'esperienza del corpo in cammino di Nietzsche può servire a superare una lettura dell'oltreuomo come uomo a venire, *eschaton* da porre in un futuro liberato, lettura così poco consona al pensiero di Nietzsche nemico di ogni teleologia, ma diffusa sia tra adepti entusiasti (Vattimo de *Il soggetto e la maschera*) sia tra critici severi quali Ricoeur che della filosofia "profetica" del mattino scriveva :

Ora, questa filosofia positiva di Nietzsche, che sola potrebbe dare un'autorità alla sua ermeneutica negativa, resta sotterrata sotto le macerie che Nietzsche ha accumulato attorno a sé. Nessuno forse è in grado di vivere a livello di Zarathustra, e Nietzsche stesso, l'uomo del martello, non è il superuomo da lui annunciato.<sup>185</sup>

Ecco, forse le pratiche dell'oltreuomo - la fedeltà alla terra, la fine del disprezzo del corpo, la demitizzazione del tempo, la liberazione dalle passioni tristi... - non sono da pensare come precluse alla nostra esperienza perché balenanti in un orizzonte infinitamente lontano, visioni dell'umano sempre ancora da venire. Esse si possono pensare come declinate in modo particolare in ognuno di noi perché non sono formule universali, ma pratiche sempre da incarnare in un corpo e non c'è corpo e pensiero corporante uguale ad un altro.

<sup>183</sup> "Quella parte decisiva che porta il titolo 'Di antiche tavole e nuove' fu composta durante la faticosissima ascesa dalla stazione al meraviglioso villaggio moresco di Eza, annidato fra le rocce, - avevo sempre la mia massima scioltezza muscolare quando la più ricca forza creativa scorreva in me." in *Ibidem*, p.95.

<sup>184</sup> M.Cacciari, *Introduzione* a M.Bertaglia, M.Cacciari, G.Franck G. Pasqualotto, *Crucialità del tempo. Saggi sulla concezione del tempo*, a cura di M.Cacciari, Liguori Editore, Napoli, 1980, p.13.

<sup>185</sup> P.Ricoeur, *Le conflit des interprétations*, Éditions du Seuil, Paris, 1969, tr.it. di R.Balzarotti, F.Botturi e G.Colombo Jaca Book, Milano, 1977, p. 461.

In questo senso lo stesso Nietzsche, uomo costretto al commercio quotidiano con il dolore, spinto dalla precaria salute psicofisica ad un ascetismo “da soldato”, come lui stesso tristemente riconosceva, trovò la via, nell’esercizio di una nuova ascesi naturalistica, corporale, per non precludersi tali pratiche e proprio nell’esperienza che ne ebbe sperimentò la potenza del proprio *conatus* dispiegata in una scrittura “gaia”, depurata dalle passioni tristi, all’insegna di una nuova *paideia* che insegna, anche attraverso l’accettazione della vulnerabilità, della malattia e della passività, a divenire capaci di accogliere e mettere a frutto la saggezza del corpo. Tale nuova *paideia* Nietzsche stesso la mise in pratica facendo dell’esercizio del cammino l’arco teso in grado di scagliare lontano la freccia del pensiero corporante.

## Per un'analisi del dispositivo strutturale dell'educazione sportiva<sup>186</sup>

Alessandro Ferrante<sup>187</sup>/ Daniele Sartori<sup>188</sup>

Dottorato in Scienze della Formazione e della Comunicazione  
Università degli Studi di Milano-Bicocca

### Abstract

*The paper theoretically describes the 'structural dispositif' that makes education and sports education possible and argues that an expert use of the 'structural dispositif' by educators could help the harmonious development of adolescents. The first part of the article focuses on Riccardo Massa's work and his contribution to the Italian pedagogical debate: his concepts of 'education as a dispositif' and 'structural dispositif' are analyzed, showing their connections with the Foucauldian dispositif. In the second and third part of the article sport education is examined on the bases of these theoretical categories and its specificities are highlighted.*

### Riccardo Massa e l'educazione come dispositivo

La produzione teorica foucaultiana è stata variamente ed ampiamente utilizzata nel dibattito e nella ricerca educativi<sup>189</sup>. Anche grazie all'opera del filosofo francese – ed in particolare alla sua brillante disamina della produzione<sup>190</sup> e del governo del soggetto nel Moderno – la pedagogia italiana ha potuto «ricomprendere meglio – più *en profondeur* – le sue pratiche e le sue critiche»<sup>191</sup> in quanto sapere-potere.

Foucault può essere a pieno titolo considerato:

---

<sup>186</sup> Lo scopo dell'articolo è individuare e descrivere a livello teorico il 'dispositivo strutturale' sotteso all'educazione sportiva, nell'ipotesi che un suo utilizzo accorto e pedagogicamente fondato possa favorire lo sviluppo armonico della persona durante l'adolescenza. La prima parte del lavoro sarà dedicata alla problematizzazione del concetto di educazione al fine di gettare le basi per una successiva disamina dell'esperienza sportiva. Si introdurrà la nozione foucaultiana di dispositivo, individuandone le ricadute in campo educativo attraverso l'opera di Riccardo Massa. Proprio ripercorrendo la produzione teorica di Massa sarà possibile delineare due delle dimensioni portanti dell'esperienza educativa: quella finzionale e quella rituale. Si esaminerà poi più da vicino la relazione educatore/educando sulla base delle categorie concettuali sin qui illustrate. Nelle restanti due parti dell'articolo, in linea con l'approccio teorico precedentemente delineato, si analizzerà l'educazione sportiva extrascolastica mettendone in risalto specificità e valore formativo, in vista di una possibile cura dell'esperienza educativa stessa.

<sup>187</sup> L'autore ha curato i paragrafi: "Valore e specificità dell'educazione sportiva in adolescenza"; e "L'educazione sportiva in adolescenza: verso una cura dell'esperienza"

<sup>188</sup> L'autore ha curato il paragrafo: Riccardo Massa e l'educazione come dispositivo.

<sup>189</sup> D.W. Butin, *Putting Foucault to Work in Educational Research*. «Journal of Philosophy of Education», 40 (3), 2006, pp. 371-380.

A. Fejes, *What's the use of Foucault in research on lifelong learning and post-compulsory education? A review of four academic journals*. «Studies in the education of adults», 40 (1), 2008, pp. 7-23.

<sup>190</sup> Mantegazza parla a riguardo di antropogenesi. Si veda a proposito: R. Mantegazza, *La fine dell'educazione: un'utopia (anti) pedagogica*, Città Aperta, Troina (En), 2006.

<sup>191</sup> A. Mariani, *Foucault: per una genealogia dell'educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*, Liguori, Napoli 2000, p. 4.

il teorico delle pratiche specifiche che permettono la costituzione dei soggetti. Una costituzione che non è solo un effetto sociale, un effetto politico, un effetto di vicende socio-psico-ambientali, ma è l'effetto di tecnologie, di pratiche, di dispositivi specifici, di macchine pedagogiche e discorsive<sup>192</sup>.

Tra i pedagogisti che maggiormente si sono ispirati all'opera di Foucault, promuovendone una rielaborazione - ed in alcuni casi anche un superamento - in chiave pedagogica, un posto di rilievo occupa certamente Riccardo Massa.

Il cuore della produzione teorica di Riccardo Massa è senza dubbio rappresentato dall'efficace metafora dell'educazione come dispositivo. Grazie a questa felice intuizione Massa riesce infatti a restituire ed indagare la complessità dell'esperienza educativa rideclinando pedagogicamente il concetto foucaultiano di dispositivo.

Il termine dispositivo viene utilizzato da Michel Foucault per designare

un insieme decisamente eterogeneo che comporta discorsi, istituzioni, pianificazioni architettoniche, decisioni regolamentari, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali, filantropiche; in breve, il detto ma anche il non detto: sono questi gli elementi del dispositivo. Il dispositivo in sé è l'intreccio che si può stabilire tra questi elementi<sup>193</sup>.

Con 'dispositivo' Foucault indica dunque un insieme eterogeneo e complesso in cui elementi chiaramente esplicitati in formazioni discorsive - in saperi - si intrecciano con condizioni materiali e pratiche cui appartiene una dimensione implicita, latente - perché non detta, non tematizzata - che lo rendono solo parzialmente visibile e accessibile. Inoltre tra i costituenti del dispositivo è ravvisabile qualcosa «come un gioco»<sup>194</sup>, un legame di natura particolare, che concorre alla definizione del dispositivo stesso.

È proprio questa idea di dispositivo che Massa riprende da Foucault e teorizza per primo in pedagogia<sup>195</sup>, affermando che «l'educazione è un dispositivo. Essa consiste cioè in un insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento»<sup>196</sup>. Compito della pedagogia diviene quindi quello di studiare la struttura profonda di ogni accadere educativo, vale a dire l'insieme interagente e dinamico, socialmente e culturalmente connotato (benché dotato di una propria parziale autonomia e specificità rispetto al contesto storico in cui si colloca), di dimensioni materiali e simboliche, di ruoli, norme, regole, tecniche, metodi, procedure, motivazioni, interazioni, affetti, linguaggi, riti, che tanto negli aspetti intenzionali, progettuali, consci, manifesti, tanto in quelli inconsci, impliciti, non intenzionali, produce effetti di ordine formativo nel campo di forze in cui agisce e che esso stesso istituisce. Il dispositivo pedagogico è dunque l'insieme di tutte le dimensioni che nel loro intreccio concorrono a determinare concretamente l'educazione. In estrema sintesi, affermare che l'educazione è un dispositivo significa prima di tutto asserire che essa è resa possibile dal gioco reciproco su molteplici livelli dei suoi elementi costitutivi.

Al cuore dell'educazione, al suo livello più profondo, sta, secondo Massa, il 'dispositivo strutturale'. Più precisamente, la dimensione spaziale, quella temporale, quella corporale e quella simbolica formano il dispositivo strutturale che determina qualunque esperienza umana e dunque anche l'educazione nel suo accadere specifico. Ciò sta a

<sup>192</sup> A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando Editore, Roma 2008, p. 23.

<sup>193</sup> M. Foucault, *Dits et écrits (1954 - 1988)*, Gallimard, Paris 1994; tr. it. *Michel Foucault. Follia e psichiatria. Detti e scritti (1957-1984)*, Cortina, Milano 2005, p. 156.

<sup>194</sup> Ibidem.

<sup>195</sup> R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari 1997, p. 130.

<sup>196</sup> R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, UNICOLPI, Milano 1987, p. 17.

significare che ogni esperienza educativa dipende in ultima istanza dalla strutturazione di spazio, tempo, corpo e simbolo e dal rapporto che ognuna di queste dimensioni materiali intrattiene con le altre.

Quella che Massa definisce 'dimensione finzionale' distingue però l'educazione intenzionale da qualsiasi altra forma di esperienza ravvisabile nella vita quotidiana, sino a separarla dallo scorrere della vita diffusa:

l'educazione proviene dalla vita e ritorna ad essa, ma dopo essersene distaccata come per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita immediata e non per questo meno vitale, tale cioè da affondare in essa le sue radici nel contempo in cui tende pertanto a distanziarsene<sup>197</sup>.

L'educazione inaugura insomma una dimensione ontologica propria, che rende l'esperienza educativa reale ed al contempo accompagnata da un carattere di finzione e artificiosità.

Essa sembrerebbe infatti caratterizzarsi per l'assenza di quelle «urgenze normali e definitive»<sup>198</sup> proprie dei processi di sopravvivenza, connotandosi così come una sorta di 'palestra' in cui imparare a vivere; e tuttavia al suo interno non è meno vivida l'emozione della novità e della scoperta: l'educando vive autenticamente – fa appunto esperienza – del percorso che proprio per lui è stato preparato: può sperimentarsi e sbagliare, pagando però meno salato il suo errore<sup>199</sup>.

L'esperienza educativa garantisce quindi la permanenza in una sorta di 'zona neutra', in una condizione di margine che separa il soggetto dallo scorrere della vita quotidiana – con i suoi ritmi e le sue impellenze - consentendogli di giocarsi in un contesto protetto, in uno spazio potenziale<sup>200</sup>. L'educando si ritrova così sospeso tra due mondi: proviene dalla vita reale e ad essa ritornerà, cambiato dall'esperienza che ha attraversato e che un certo dispositivo – composto in ultima istanza da spazi, tempi, corpi e simboli - sorregge.

Come ogni zona di margine, anche l'educazione ha i suoi riti di passaggio<sup>201</sup>: riti preliminari, di separazione dalla vita diffusa; riti liminari, di attraversamento vero e proprio del margine; riti postliminari, di riagggregazione e ritorno al trascorrere del quotidiano. Tali riti segnano la soglia tra il mondo della vita e il mondo della formazione, una soglia che è compito dell'educatore marcare e preservare muovendo le dimensioni materiali dell'educazione per inaugurare quel campo di esperienza separato dalla vita diffusa – finzionale, non finto - che l'educazione è.

---

<sup>197</sup> Ivi, p. 21.

<sup>198</sup> P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma 1993.

<sup>199</sup> In educazione sembrerebbe dunque possibile una certa reversibilità, intesa come possibilità data all'educando di tornare sui propri passi per ricominciare o ritentare laddove si è arenato. Se da un lato non è certamente possibile cancellare il senso di frustrazione e l'emozione legata al fallimento, dall'altro l'errore e la sua correzione, assieme all'elaborazione dell'esperienza trascorsa – indipendentemente dall'esito più o meno felice – occupano un posto centrale all'interno dei percorsi di apprendimento.

<sup>200</sup> Lo spazio potenziale winnicottiano ha la peculiarità di offrire a chi vi è inserito un ambiente di sostegno affidabile, in cui possono trovare realizzazione le potenzialità dell'individuo. L'educazione diviene spazio potenziale proprio in quanto regione distinta dal mondo della vita. Per approfondimenti: P. Mottana, *Formazione e affetti*, cit.

<sup>201</sup> Per un approfondimento dei riti di passaggio: A. Van Gennepe, *Le rites de passage*, Nourry, Paris 1909; tr. it. *I riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino 1981. Per una trattazione dei riti di passaggio in chiave pedagogica: J. Orsenigo, *Schegge di pedagogia generale. Introduzione al mondo della formazione*, UNICOLPI, Milano 2006.



Palmieri e Prada<sup>202</sup> contribuiscono ad esaminare più da vicino le ricadute operative di quanto sin qui discusso. L'accadere educativo ha generalmente a che fare con una forma e un funzionamento istituzionalmente e quindi organizzativamente disposti. Qualsiasi istituzione educativa riceve il proprio mandato dal tessuto sociale all'interno del quale è calata e, dopo essersi dotata di obiettivi sulla base di questo, si adopera per garantirne il raggiungimento mediante l'organizzazione di contesti e condizioni che, appunto perché organizzati e dunque sottoposti a un controllo disciplinato, dovrebbero esitare in effetti di apprendimento, formazione, educazione.

L'educatore si muove precisamente all'interno di questo scenario, in cui è all'opera una vasta rete di saperi-poteri, di discorsi, che ne condizionano e limitano pesantemente le possibilità d'azione e che influiscono notevolmente sul suo mandato. A questo si aggiunga che l'educatore stesso è portatore di dimensioni affettive, concrezioni di significati, contesti e soprattutto strategie codificati, gli stessi che ha incontrato nella sua carriera da educando. La sua capacità progettuale ne risente moltissimo: queste sono le materie prime che ha avuto modo di conoscere in passato ed ora, da educatore, le utilizzerà come tali nel momento in cui sia chiamato a generare degli interventi: «È come se questo materiale si depositasse dalla pratiche educative sugli educandi; diventati educatori a loro volta, questi utilizzeranno il medesimo materiale di scena»<sup>203</sup>.

L'educatore, dunque, è da un lato imbrigliato in una certa disposizione organizzativa di spazi, tempi, corpi, simboli dettata dall'organizzazione in cui si trova ad essere inserito; dall'altro le sue capacità di manovra all'interno del dispositivo istituzionale sono ulteriormente limitate dalla sua esperienza passata: l'educatore tenderà più o meno consapevolmente a muovere spazi, tempi, corpi e simboli secondo quanto ha già visto fare nel suo passato da educando. La Clinica della Formazione<sup>204</sup> di Riccardo Massa aiuta proprio a riconoscere i modelli e gli stili educativi di cui siamo portatori per poterli agire con maggiore consapevolezza. In essi abbiamo transitato in passato - da educandi - ed essi riproponiamo ora, nel presente - da educatori. Riassumendo, potremmo dunque affermare che l'educatore si muove in un dispositivo istituzionale che, data la sua complessità, può conoscere solo in parte; dispositivo che lo vincola nel suo agire.

L'educatore, quindi, da un lato ha necessità di riconoscere i vincoli del dispositivo istituzionale nel quale si trova ad operare per comprendere in che misura sia possibile smarcarsi da essi o utilizzarli a proprio vantaggio<sup>205</sup>, dall'altro può agire consapevolmente il proprio ruolo solo 'slatentizzando'<sup>206</sup> gli stili educativi di cui è portatore.

Con i materiali che ha a disposizione - spazi, tempi, corpi, simboli, rituali - entro i vincoli a lui dettati dal dispositivo organizzativo di cui fa parte e secondo quelle modalità che egli ha appreso in passato transitando a sua volta in dispositivi educativi, l'educatore apparecchia scene educative, campi di esperienza; volendo utilizzare una metafora

---

<sup>202</sup> C. Palmieri, G. Prada, *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, MIMESIS, Milano 2008.

<sup>203</sup> Ivi, p. 201.

<sup>204</sup> Per approfondimenti: R. Massa, *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano 1992.

<sup>205</sup> Il riferimento è qui al rapporto soggetto-dispositivo così come teorizzato da De Certeau, in particolare ai concetti di strategia e tattica. Per approfondimenti: M. De Certeau, *L'invention du quotidien*, Gallimard, Paris 1990; tr. it. *L'invenzione del quotidiano*, Lavoro, Roma 2010.

<sup>206</sup> L'uso di questo termine rimanda al concetto di latenza, così come definito nell'ambito della Clinica della Formazione. Con esso si intende la possibilità di esplorare le 'zone d'ombra' della formazione, al fine di acquisire maggiore consapevolezza dei vissuti non coscienti e non intenzionali che animano il quotidiano agire educativo. Per un approfondimento del concetto di latenza secondo il paradigma clinico: R. Massa, *La clinica della formazione*, cit.

teatrale<sup>207</sup>, potremmo dire che gli snodi fondamentali dell'esperienza che l'educatore progetta e che va a proporre sono come oggetti di scena su di un palco: una volta che sono stati posizionati, gli attori – gli educandi e l'educatore stesso – dovranno farci i conti. Il passaggio dalla progettazione all'esperienza vera e propria riserva però sempre delle sorprese - lo spettacolo rivela sempre qualche imprevisto; non è infatti detto che le attività preparate si rivelino efficaci alla prova dei fatti: l'educando potrebbe rifiutarsi di prendervi parte attiva, non riconoscendo l'attività come significativa per lui; ancora, quanto apparecchiato potrebbe fallire nel tentativo di far mettere in gioco davvero l'educando, che si muoverà dunque semplicemente entro schemi da lui precedentemente appresi<sup>208</sup>.

Da quanto detto sin qui si evince come l'educazione consti di un delicato gioco di inserimento del soggetto in una struttura e di resistenze da parte di quest'ultimo ad essa. L'educatore interviene sul soggetto tramite la scena educativa che apparecchia secondo una strategia ed in vista di un obiettivo preciso, disponendo gli spazi, i tempi, i corpi, i simboli, i rituali - in una parola, i costitutivi materiali dell'esperienza educativa<sup>209</sup>. L'educando si muoverà in modo imprevedibile entro i vincoli di scena che si sono definiti con e per lui, aggiungendo ulteriore complessità ad un fenomeno già di per sé molto complesso come l'educazione.

In quest'ottica il progetto è come una partitura: non si può progettare senza tenere presente l'educando che calcherà il palco per lui preparato e vivificherà il nostro testo, adattandolo a sé e recitandolo in modo del tutto personale e dunque imprevedibile.

Si diventa dunque soggetti transitando per un dispositivo che – proprio in quanto assoggetta – offre la possibilità di attraversare un campo di esperienza unico, perché finzionale, all'interno del quale è possibile sperimentarsi e muoversi entro gli schemi culturali vigenti, adeguandoli a sé.

In un dispositivo siffatto l'educando ha la possibilità - mai garantita, neanche con la miglior progettazione – di giungere «ad un affrancamento nei confronti della cultura vigente, la quale potrà essere opportunamente indagata, assunta e infine reinterpretata, fino a giungere all'innovazione»<sup>210</sup>.

In chiusura, ci sembra questa una prospettiva di cura autentica<sup>211</sup>. L'educatore infatti non si sostituisce all'educando, ma attrezza spazi protetti affinché questi possa sperimentarsi e rielaborare da sé l'esperienza fatta.

Resta ora da comprendere come l'apparato concettuale sin qui delineato possa gettare luce sull'educazione sportiva.

## Valore e specificità dell'educazione sportiva in adolescenza

Nella società contemporanea lo sport si distingue come una delle pratiche maggiormente diffuse e significative di educazione extrascolastica, capace di coinvolgere i

<sup>207</sup> Ci riferiamo qui alla metafora teatrale dell'educazione di Massa. Per approfondimenti: F. Antonacci, F. Cappa (ed.), *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, Franco Angeli, Milano 2001.

<sup>208</sup> L'importanza dell'esperienza educativa come rottura si rivela qui in tutta la sua portata se accettiamo, con Bertolini, che, lo scopo dell'educazione sia quello di ampliare la visione del mondo dell'educando. Per approfondimenti: P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

<sup>209</sup> È qui in gioco la pervasività del potere foucaultiano che, lo ricordiamo, si esercita sui corpi e li disciplina attraverso tecniche minime di cui la pedagogia costituisce un vero e proprio arsenale. Ci si sta evidentemente allontanando da quelle concezioni che dipingono l'educazione come un fatto di relazione. La relazione è sì importante, ma è il dispositivo che la condiziona e che la sorregge a renderla in ultima analisi educativa.

<sup>210</sup> C. Palmieri, G. Prada, *Non di sola relazione*, cit., p. 191.

<sup>211</sup> Per approfondimenti circa il concetto di cura autentica ed i suoi risvolti educativi: C. Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Franco Angeli, Milano 2000.

giovani e le loro famiglie, mobilitandone energie e passioni<sup>212</sup>. Accanto allo sport professionista celebrato dai media, reso spettacolo di massa, esistono pratiche sportive minute, ordinarie, la cui presenza capillare rappresenta un'importante risorsa territoriale, una preziosa occasione di socializzazione, di intrattenimento e di svago, ma anche e forse soprattutto educativa. Questi «microcosmi»<sup>213</sup> possono infatti offrire una risposta ai bisogni profondi dei soggetti in età di sviluppo. La nostra ipotesi è che il dispositivo educativo, così come è stato precedentemente delineato, agisca anche nello sport e possa essere considerato un «elaboratore pedagogico dell'adolescenza»<sup>214</sup>, un sistema cioè in grado di favorire nei soggetti un'esplorazione del proprio sé che potrebbe sfociare in una maturazione personale e sociale, purché le organizzazioni sportive assumano intenzionalmente e con coerenza la propria funzione formativa, la quale va comunque sostenuta da specifiche competenze pedagogiche.

Ancora oggi l'adolescenza, nonostante oscilli tra dissolvimento e dilatazione, perlomeno nella società occidentale, può essere descritta e pensata come un'età liminare e potenziale, utopica, una «terra di mezzo»<sup>215</sup> tra infanzia e adultità per utilizzare la metafora letteraria che Mantegazza e Barone riprendono da Tolkien, un'età investita da profondi cambiamenti, che coinvolgono gli individui nella loro interezza, rappresentando il luogo privilegiato per la scoperta e la costruzione dell'identità personale. Se il compito evolutivo dei ragazzi e delle ragazze consiste nel distanziarsi dall'infanzia per accedere gradualmente al mondo adulto, risulta allora fondamentale offrire loro dei contesti strutturati in modo da originare occasioni di sostegno e di rielaborazione rispetto a questo delicato passaggio esistenziale. A tal proposito, Stefania Ulivieri Stiozzi sottolinea che lo sport «permette di prefigurare, attraverso un rapporto fisico di grande intimità tra sé e sé, i contorni del futuro, di assaggiarne i sapori e di fantasticarne le forme»<sup>216</sup>; esso può dunque essere considerato un elaboratore pedagogico della crescita, utile per consentire agli adolescenti di fare esperienza di sé, soprattutto del proprio sé corporeo. Lo sport «permette di farsi nascere al mondo attraverso un'opera di vera e propria gestazione e cura del proprio sé corporeo»<sup>217</sup>.

La pratica sportiva pone al centro il corpo: non un corpo assimilabile a una cosa, ad un oggetto, ma un corpo segnato dal tempo, vissuto, soggettivato, che nelle sue

---

<sup>212</sup> L'educazione sportiva extrascolastica rivolta a bambini e adolescenti di entrambi i sessi con una funzione ludico-ricreativa e non solo salutistica e disciplinante, si è affermata nella società civile italiana durante il secondo dopoguerra. Per una trattazione più approfondita dell'evoluzione inerente l'educazione del corpo anche in relazione alle pratiche sportive, rimandiamo a D. Sarsini, *Il corpo in occidente. Pratiche pedagogiche*, Carocci, Roma 2003.

<sup>213</sup> G. Navarini (ed.), *Microcosmi sportivi. Una ricerca sulle organizzazioni sportive e sulle storie di vita dei giovani a Milano*, Unicopli, Milano 2002. L'espressione 'microcosmi', mutuata da Navarini, si riferisce alle diverse associazioni sportive presenti sul territorio e indica dal punto di vista sociologico e pedagogico come le pratiche che le organizzazioni istituiscono e promuovono, la loro fenomenologia, i significati che assumono per le organizzazioni stesse e per i loro utenti abbiano uno specifico valore formativo e sociale, in quanto si costituiscono come esperienze peculiari, dotate di una propria struttura, parzialmente separate dal fluire della vita quotidiana, luoghi potenzialmente in grado di favorire una sperimentazione identitaria dei giovani in contesti protetti.

<sup>214</sup> P. Barone, R. Mantegazza, *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Unicopli, Milano 1999.

Barone e Mantegazza descrivono diversi elaboratori pedagogici, tra cui lo sport e il gioco di ruolo. In questo contributo faremo riferimento in particolare al discorso sullo sport, presentato nel terzo capitolo, *Lo sport come elaboratore della crescita*, scritto da R. Mantegazza. Segnaliamo inoltre sullo stesso tema: R. Mantegazza, *Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*, Unicopli, Milano 1999.

<sup>215</sup> P. Barone, R. Mantegazza, *La terra di mezzo*, cit.

<sup>216</sup> S. Ulivieri Stiozzi, *Fare corpo: dimensione corporea e differenze di genere*, in: G. Navarini (ed.), *Microcosmi sportivi*, cit., p. 261.

<sup>217</sup> Ivi, p. 263.

dimensioni plastiche e atletiche, materiali ed emotive, reali e fantasticate, intime e relazionali, offre un ancoraggio per modellare l'identità in divenire dell'adolescente, favorendo lo sviluppo integrale della sua personalità. L'attività sportiva forma e trasforma il corpo, libera energie profonde, aiuta il soggetto a sperimentare le proprie capacità e acquisirne di nuove, nonché a scoprire, riconoscere, nominare i propri limiti, che nell'ambito sportivo significa prima di tutto porsi nella disposizione mentale di giocare dialetticamente tra l'accettazione dei vincoli e la costante tensione al loro superamento. Il giovane, sforzando l'organismo durante gli allenamenti o in partita si mette alla prova, sente il proprio corpo, ne percepisce i confini, avverte fisicamente i propri limiti, si trova obbligato a moderare il senso di onnipotenza tipico di quest'età e a misurarsi con gli inevitabili fallimenti e le sconfitte.

Grazie a una padronanza seppur parziale del proprio corpo e della gestualità tecnica e atletica connessa alla disciplina praticata, il giovane può realizzare una prestazione in cui 'ne va di se stesso', nel senso che si trova nella condizione di esprimersi sfruttando la complessa articolazione tra il corpo, il gesto tecnico e lo strumento, anche nell'ottica di costruire nel tempo un proprio stile personale di gioco. Ciò significa, in esplicita contrapposizione alla tendenza attuale che vorrebbe ridurre la prestazione sportiva ad un insieme di fattori meramente tecnici, programmabili, calcolabili, che nell'educazione sportiva dei giovani la precisione tecnica e la prestanza atletica vanno poste al servizio dell'opportunità del singolo di esprimersi. Si tratta pertanto di aiutare i ragazzi a trasformare i propri vincoli individuali fisici e tecnici e i vincoli del mondo esterno in un campo di possibilità cui attingere per realizzare l'esperienza di una prestazione soggettiva, da vivere con pienezza nell'istante e durante il fluire del gioco, ma in cui retrospettivamente poter riconoscere il segno discreto della propria originaria unicità, cercando nel caso degli sport di squadra un equilibrio armonico con il gruppo. In questi termini lo sport può svolgere in parte un ruolo emancipante nelle biografie corporee dei giovani, insegnando inoltre ad essi l'importanza di considerare il limite come la condizione stessa dell'emersione della soggettività

L'orizzonte dello strumento (la palla; il giavellotto; lo stesso corpo dell'atleta) entra qui a far parte di un progetto di emancipazione parziale dell'uomo e della donna dai vincoli provvisti dal mondo esterno (la forza di gravità, la resistenza dell'aria alla velocità, la pesantezza); l'articolazione corpo-gesto-strumento deve essere pensata proprio sulla base di questo messaggio educativo: non ci si libera nonostante lo strumento, nonostante i vincoli del mondo, ma attraverso di essi, utilizzandoli e superandoli in una sintesi feconda al centro della quale sta il proprio corpo con le sue capacità (e, inutile ricordarlo, i suoi vincoli)<sup>218</sup>.

Risulta chiaro da quanto affermato che il valore dello sport rivolto ai giovani non consiste unicamente nel suo darsi come istanza di prevenzione rispetto a eventuali forme di disagio e malattie o a rischi di obesità, né tantomeno come mero disciplinamento del corpo finalizzato a forgiare il carattere del futuro padre, cittadino e soldato o della futura donna, moglie e madre come è stato considerato durante la modernità<sup>219</sup>. La salute, l'igiene, la disciplina, la forza, sono solamente alcuni dei possibili esiti della pratica sportiva, la quale tuttavia eccede queste dimensioni. Lo sport infatti facilita l'aggregazione tra pari, concede agli adolescenti la possibilità di instaurare un rapporto significativo di natura extrafamiliare ed extrascolastica con figure adulte di riferimento, gli allenatori e le allenatrici, riconosciute come autorevoli dai ragazzi<sup>220</sup>, permette di apprendere delle norme di condotta in un contesto organizzativo territoriale, favorisce la socializzazione, crea

<sup>218</sup> P. Barone, R. Mantegazza, *La terra di mezzo*, cit., p. 76.

<sup>219</sup> D. Sarsini, *Il corpo in occidente*, cit.

<sup>220</sup> G. Navarini (ed), *Microcosmi sportivi*, cit.

appartenenze (ad esempio ai 'colori' della maglia) e solidarietà, nel medesimo tempo legittima l'agonismo e il conflitto, lo sfogo e l'esplicitazione di emozioni solitamente censurate nel quotidiano perché ritenute socialmente sconvenienti, quali rabbia, frustrazione, ansia, paura, articolandole in un contesto strutturato che potrebbe e dovrebbe essere in grado di rassicurare il giovane contenendo e orientando l'espressione delle sue pulsioni e dei suoi affetti. Inoltre lo sport consente all'adolescente di esibirsi di fronte ad un pubblico, di 'mettersi in scena' attraverso una prestazione svincolata da logiche produttive o di consumo. In questo senso, lo sport giovanile rappresenta uno dei pochi ambiti sociali che sono ancora oggi fondati sulla gratuità, in quanto possiede un carattere ludico e simbolico, capace di liberare energie vitali e di sollecitare una presa di coscienza di sé, della propria corporeità.

In sintesi, lo sport organizzato «costituisce realmente una "palestra" di vita, un luogo morale, dotato di potenzialità formative ed educative straordinarie, in cui il giovane sperimenta se stesso e la sua carriera biografica, misurandosi con la socialità e le relazioni instaurate tra i compagni e con l'organizzazione»<sup>221</sup>.

Attraverso queste considerazioni non si intende restituire un'immagine edulcorata e idealizzata dello sport giovanile. Non vi è alcun dubbio che esso si istituisca anche attraverso l'esercizio di un potere e che questo spesso si traduca in istanza disciplinare e normativa, forma più o meno raffinata di condizionamento e controllo del comportamento giovanile. Dietro ogni pratica sociale, quindi anche sportiva, agisce a diversi livelli un progetto antropologico latente e non intenzionale, che preme affinché si costituisca un certo modello di soggetto, che condensa le rappresentazioni di uomini e di donne depositate informalmente dall'immaginario sociale e mediatico nei diversi contesti istituzionali e organizzativi. Educare del resto significa adoperarsi tra assoggettamento e soggettivazione, dipendenza e libertà, vincolo e possibilità.

Si tratta qui di mostrare la possibile valenza formativa dello sport, di rimarcare il carattere finzionale, creativo, trasformativo, ipotizzando che possa svolgere una funzione emancipante, di elaborazione della crescita nella fase adolescenziale, senza con questo volerlo sottrarre alle dinamiche sociali e culturali più ampie in cui è necessariamente implicato. Al contempo si intende sostenere che, attivando specifiche competenze di ordine pedagogico in chi ha il compito e la responsabilità di gestire l'educazione sportiva rivolta ai giovani, sia possibile progettare e predisporre le condizioni affinché l'attività sportiva possa rappresentare un'esperienza significativa per i ragazzi e le ragazze che la attraversano, che consenta di ampliare e migliorare la qualità della vita e il loro orizzonte di senso.

A tal fine, coerentemente col modello pedagogico da noi proposto in questa sede, si opererà sulla scia della riflessione di Raffaele Mantegazza<sup>222</sup> una sintetica analisi volta a ricostruire alcuni dei diversi elementi e delle relazioni che intercorrono tra essi che fattualmente contribuiscono a generare effetti formativi nelle pratiche sportive, in modo da individuare il particolare dispositivo che agisce in esse. Se da un lato infatti lo sport, operando sul corpo dell'individuo, finisce al di là di qualsiasi intenzione per plasmarlo, producendo nella sua positività<sup>223</sup> degli apprendimenti, o quantomeno una modificazione del comportamento e del fisico, dall'altro occorre innescare una specifica e consapevole attenzione pedagogica per poter istituire e governare l'esperienza educativa interna all'attività sportiva, acquisendo dimestichezza nel maneggiare la struttura e le procedure

<sup>221</sup> Ivi, p. 41.

<sup>222</sup> P. Barone, R. Mantegazza, *La terra di mezzo*, cit.; R. Mantegazza, *Con la maglia numero sette*, cit.

<sup>223</sup> La nozione di 'positività' va intesa foucaultianamente come ciò che di fatto produce effetti nel campo di esperienza in cui si manifesta. Essa rimanda pertanto a un'accezione produttiva del potere, che connota quasi interamente il pensiero filosofico e politico di Michel Foucault.

che nella loro irriducibile complessità determinano materialmente la trama dell'evento sportivo.

Ogni contesto organizzativo in cui si fa e si insegna un certo tipo di sport, che sia individuale o di squadra, per funzionare deve far proprie e trasmettere ai giocatori le regole e le logiche sottese al tipo di disciplina praticata, traducendole durante gli allenamenti e le partite in realtà vissute, le quali acquisiscono senso e spessore alla luce di linguaggi, rappresentazioni, riti, miti, simboli, disposizioni materiali, gestualità concrete che innervano l'esperienza di ciascun partecipante all'interno del sistema in cui è inserito

E proprio a proposito dell'attività sportiva è allora possibile leggere nell'articolazione tra spazi, tempi, corpi, rituali la dimensione formativa dello sport medesimo, che nel momento della partita raggiunge la massima incidenza e leggibilità; lo spazio e il tempo della partita, i rituali cui essa dà luogo, la specifica declinazione cui essa sottopone i corpi possono essere letti nel loro complesso come *unità strutturale*, come un *dispositivo di elaborazione della crescita*: un dispositivo materiale, simbolico, corporeo, ludico, inconscio che permette al ragazzo e alla ragazza di attraversare *un setting* esperienziale che declini in senso specificamente educativo i vissuti di ansia, paura, speranza, i bisogni di conflitto, confronto, messa alla prova di sé, ridefinizione del proprio schema corporeo che sono specifici dei soggetti in età evolutiva<sup>224</sup>.

L'attività sportiva riesce ad essere veramente incisiva dal punto di vista formativo soprattutto quando si distanzia dal mondo quotidiano, familiare dei soggetti, istituendosi come 'realtà altra', parentesi spaziotemporale che interrompe il semplice fluire della vita, per allestire un setting artificiale, finzionale, rituale, iniziatico che generi un'esperienza laicamente sacra, qualitativamente differente da quella ordinaria, tanto sul piano cognitivo quanto in particolare su quello emotivo. L'educazione sportiva deve cercare di mobilitare risorse psichiche e corporee, suscitare affetti, motivazione, coinvolgimento, interesse, desiderio, accendere passioni, scardinare talvolta freni inibitori o viceversa dar forma e contenimento a vissuti disordinati e confusivi. Deve cioè facilitare un'emersione emotiva e un suo attraversamento ludico, simbolico e corporeo da parte del giovane. Solo in questo modo l'educazione sportiva può accedere e attingere alla parte vitale dei ragazzi, costituendo un'occasione preziosa di crescita. Ciò diviene possibile a patto che i partecipanti conoscano e rispettino le regole del gioco<sup>225</sup>, accettando di calarsi in un ruolo, quello di giocatore, che implica la sospensione temporanea del proprio sé abituale per lasciare affiorare la disposizione soggettiva a interpretare una parte. In questi termini, l'atto di indossare una divisa prima della gara non risponde solo a criteri funzionali, ma è un gesto simbolico, poiché posiziona il soggetto in un ruolo<sup>226</sup>. La potenzialità educativa del dispositivo agente nello sport si situa pertanto primariamente nella possibilità di ridefinire a livello pragmatico l'identità degli oggetti e dei soggetti che entrano nel suo perimetro, nel 'cerchio magico' del campo. Come scrive Mantegazza, per giocare «occorre allora delimitare un campo: a livello mentale, significa avere ben chiaro che si sta facendo qualcosa per gioco, che si entra in un regime di realtà differente da quello consueto, con

<sup>224</sup> P. Barone, R. Mantegazza, *La terra di mezzo*, cit., p. 80.

<sup>225</sup> «Imparare le regole del gioco significa imparare che ogni struttura sociale ha delle norme immanenti che devono funzionare per la salvaguardia della struttura». Ivi, p. 83.

<sup>226</sup> Indossare una divisa, quindi cambiarsi, denudarsi e rivestirsi, fa parte del rito sportivo e assume un valore iniziatico. Del resto, lo spogliatoio, luogo ricco di relazioni, in cui spesso i ragazzi e le ragazze imparano a vincere in parte il pudore di esporre per le prime volte nella loro vita il proprio corpo nudo di fronte allo sguardo degli altri, rappresenta anche uno spazio transizionale, liminare, che aiuta a elaborare il distacco dal mondo ordinario per favorire il passaggio e l'ingresso nel mondo sportivo. Per un approfondimento del tema cfr. R. Mantegazza, *Con la maglia numero sette*, cit., e P. Barone, R. Mantegazza, *La terra di mezzo*, cit.

proprie norme e propri codici; per questo le soglie e gli ingressi al campo sono simbolicamente caricati di forte valenza educativa»<sup>227</sup>.

Proprio a partire dalla possibilità di alterare il significato conferito agli oggetti e ai soggetti che si addentrano nel processo ludico e finzionale dello sport, quindi dall'opportunità di un utilizzo alternativo del corpo e delle cose e dalla peculiare emotività suscitata dal rito della gara, in cui precipita la tensione agonistica dei soggetti, l'evento sportivo può assurgere pienamente a sistema motivazionale adatto a convogliare le energie dei giovani, trasformando un'esperienza di mero svago e intrattenimento in un'occasione di apprendimento e sperimentazione di sé. Compito dell'allenatore sarà allora quello di tracciare simbolicamente un perimetro, definire dei contorni, separare il 'dentro' dal 'fuori' ancorandosi alla materialità delle linee concrete che già esistono ai bordi dei campi e sono previste dal gioco, presidiare le aperture e le chiusure degli allenamenti e delle partite marcando ritualmente seppure con piccoli gesti lo spazio 'sacro' dell'evento sportivo, aiutando così anche i ragazzi a riconoscere e rispettare la differenza tra il mondo della formazione e quello della vita.

Ogni disciplina sportiva contempla una certa suddivisione e configurazione degli spazi e delle loro possibilità d'uso, una congiunzione dei corpi e dei movimenti, di ciò che si può o non si può fare col proprio e l'altrui corpo e con gli oggetti che eventualmente entrano a far parte del gioco, una determinata scansione dei tempi, un sistema di premi e punizioni, eccetera. È evidente che l'articolazione complessiva del dispositivo (spazi, tempi, corpi, linguaggi, simboli, regole) varia da gioco a gioco, che ricostruire il complesso di elementi agente in un incontro di tennis non è lo stesso che concentrarsi su una partita di pallacanestro, tuttavia i nodi strutturali a livello formale sono i medesimi. Si tratterà infatti pur sempre, dal punto di vista pedagogico, di considerare nel loro insieme le prescrizioni e i divieti, le motivazioni dei partecipanti e gli affetti impegnati, le procedure tecniche, le strategie, le dimensioni interconnesse dei corpi, dei tempi e degli spazi, i sistemi simbolici, il gergo proprio della disciplina, i rapporti con l'allenatore, quelli tra singolo e gruppo e tra compagni e avversari, i ruoli dei giocatori in campo, 'il clima' dello spogliatoio. Esiste una sorta di sostrato comune, di struttura ricorrente, che costituisce la specificità dell'educazione in quanto tale e della pratica sportiva in particolare, la quale va maneggiata con cautela.

### L'educazione sportiva in adolescenza: verso una cura dell'esperienza

Da quanto esposto, si può intuire come risulti insufficiente possedere unicamente la pur necessaria competenza metodologica per adattare strategie di allenamento, tattiche, modelli educativi al singolo contesto e all'unicità delle persone concrete che si hanno di fronte in quanto organizzatori di eventi sportivi o allenatori. Bisognerà infatti aver cura di volta in volta non solo delle relazioni intersoggettive, ma anche dei dettagli che appaiono insignificanti, dai posti occupati negli spogliatoi (in quanto possibili indicatori delle gerarchie e delle tendenze del gruppo) alle modalità di ingresso in campo (magari 'inventando' insieme ai ragazzi un gesto comune da eseguire coralmemente in questo momento). In sostanza, si tratta di avere autenticamente cura dell'esperienza formativa nel suo complesso, nelle sue dimensioni materiali e immateriali<sup>228</sup>, di imparare ad abitare consapevolmente il dispositivo pedagogico sotteso alla pratica sportiva, al fine di farne fruttare il potenziale educativo, ossia generativo ed elaborativo.

Proprio a partire dalla costitutiva separatezza dalla loro abituale quotidianità, durante l'attività sportiva i ragazzi si confrontano con dei codici normativi da cui

<sup>227</sup> P. Barone, R. Mantegazza, *La terra di mezzo*, cit., p. 82.

<sup>228</sup> C. Palmieri, *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*, FrancoAngeli, Milano 2011.

discendono sanzioni che tuttavia si esauriscono nella pratica stessa senza lasciare strascichi profondi e irreparabili nella vita, si relazionano con gli altri, compagni, avversari e allenatori, misurandosi con le altrui e le proprie aspettative, avvertono i propri limiti corporei e tendono a superarli attraverso l'allenamento ma con la certezza di non essere invincibili e che per ottenere risultati di un qualche rilievo è anche necessario soffrire e sacrificarsi, alternano esaltazione e delusione, incrociano attivamente le dimensioni del desiderio, ma anche della paura, della ferita provocata da uno sbaglio o un fallimento, della rabbia, della gratitudine, si incontrano e scontrano con i molti inizi e le molte fini interne alla strutturazione del dispositivo, riscoprendo ogni volta la magia di riprendere da 'zero a zero', apprendono delle competenze cognitive, fisiche, tecniche e tattiche che permettono loro di esercitare una padronanza su una porzione di realtà. In estrema sintesi, l'attività sportiva pone le condizioni affinché i giovani possano fare esperienza di sé in un contesto protetto, che diviene in tal senso una sorta di 'palestra' di vita pedagogicamente determinata.

Tuttavia, perché vi sia un effettivo apprendimento spendibile poi nella vita, non è sufficiente che i ragazzi si esprimano acquisendo al contempo delle competenze, né che vivano delle esperienze, per quanto significative, ma occorre che tali esperienze trovino uno spazio e un tempo per essere rielaborate, o quantomeno problematizzate e rilette criticamente<sup>229</sup>. Da qui si evince la centralità e l'importanza educativa della figura dell'allenatore. Questi non solo è un adulto di riferimento, con responsabilità di tutela dell'incolumità fisica e psichica dei ragazzi e delle ragazze, di gestione del gruppo e dei singoli dal punto di vista disciplinare e relazionale, cui è affidato l'obiettivo di insegnare determinate regole di gioco, tecniche, valutare le prestazioni, assegnare un certo ruolo ai ragazzi in base alle loro attitudini, eccetera, ma dovrebbe anche svolgere, nella prospettiva teorica in cui ci poniamo, una specifica funzione pedagogica, vale a dire quella di presidiare la finzionalità del dispositivo creando le condizioni affinché ciascun ragazzo possa mettersi alla prova e conoscersi un po' meglio, ridefinendo la propria identità. L'allenatore ha un compito di regia<sup>230</sup>: in quanto custode del processo formativo deve allestire delle scene educative, non solamente delle sedute tecnico-tattiche. Si tratta di rendere la pratica sportiva intenzionalmente educativa, andando al di là delle consuete accezioni di senso comune, che riducono l'aspetto educativo dello sport unicamente alla dinamica di insegnamento-apprendimento di tecniche di gioco o al potenziamento fisico dell'atleta.

Dalle interviste in profondità fatte ai ragazzi nell'ambito dell'indagine empirica condotta da Navarini e altri ricercatori, emerge un profilo di allenatore che si connota come figura di riferimento per i giovani principalmente quando «non si occupa solo di aspetti tecnici ma anche delle relazioni interpersonali; assume un ruolo di mediazione tra le famiglie e i giovani; parla con i ragazzi, sia al singolo che al collettivo»<sup>231</sup>. Dialogo, ascolto, sostegno dentro e fuori dal campo, capacità di gestione del gruppo, attenzione ai dettagli, creatività progettuale nell'allestire scene educative, rappresentano dunque alcune delle competenze pedagogiche che un allenatore dovrebbe possedere e impiegare per fare di un'esperienza ludica come lo sport un'occasione realmente formativa, che consenta ai ragazzi un'elaborazione della propria condizione adolescenziale.

---

<sup>229</sup> R. Massa, *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*, «Animazione Sociale», n.2, Febbraio, 2000, pp. 60-66.

<sup>230</sup> Il riferimento è ancora una volta alla metafora teatrale impiegata da Massa per sottolineare l'analogia del teatro con l'esperienza formativa: F. Antonacci e F. Cappa (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione*, cit. Sulla funzione di regia come compito dell'educatore cfr. C. Palmieri, G. Prada, *Non di sola relazione*, cit.

<sup>231</sup> G. Navarini (ed.), *Microcosmi sportivi*, cit., p. 308.



Concludiamo pertanto ribadendo l'esigenza di una specifica formazione pedagogica dei responsabili delle organizzazioni sportive giovanili, volta a far sì che sia realmente riconosciuto (e non solo dichiarato) il valore potenzialmente emancipante ed educativo dello sport, ancorando tale proposta ad una rinnovata intenzionalità progettuale che faccia leva non unicamente sulla dimensione tecnico-tattica e relazionale, ma anche sull'acquisizione e lo sviluppo di una metodologia educativa improntata alla strutturazione di percorsi che sappiano sfruttare la ricchezza e la complessità del dispositivo pedagogico sotteso alla pratica sportiva. Quest'attenzione pedagogica alle dimensioni materiali e immateriali dell'educazione sportiva, appare oggi tanto più essenziale anche al fine di salvaguardare le pratiche sportive nella loro specificità da scorribande neoliberiste che invadono il mondo sportivo giovanile con logiche ad esso estranee, che unite ai messaggi che quotidianamente diffondono a livello informale i diversi media -possedere un corpo perfetto, magro, attraente, prestante, sentirsi sempre 'in forma', farsi da sé attraverso una cura ossessiva ed estetizzante del corpo- rischiano di produrre degli slittamenti verso una spettacolarizzazione e una sorta di 'prestazionismo' precoce, che risultano incompatibili con uno sviluppo armonico e integrale della persona umana, che lo sport potrebbe contribuire a promuovere.

## Grotowski e le azioni fisiche. Per una dialettica tra teatro ed educazione fisica

Mabel Giraldo

Scuola Internazionale di Dottorato in "Formazione della Persona e Mercato del lavoro"  
Università di Bergamo

### Abstract

*Grotowski is considered by the historian of theatre the man who deeper has changed the way to intend and, above all, to do theatre. He thought theatre as a continuous work on himself, as an instrument of his knowledge, both the practice and the intellectual one. The purpose of this extract is to show how through the idea of physical actions, which characterize both theatre and physical education, these two disciplines transform themselves in a space in which the subject can develop, grow and meet with the Other.*

Con l'inizio del XX secolo si assiste ad un'azione di rinnovamento del teatro, che prende le distanze dallo spettacolo ottocentesco basato interamente sulla recitazione enfatica dell'attore e sul rispetto di certe regole rigide e troppo canoniche che fissavano il dramma in un'atmosfera irrealistica perché poco vicina a quella che è la quotidianità dell'uomo. Ora, invece, nella ricerca estetica propria di quest'arte vanno delineandosi nuovi percorsi che si propongono di determinare un autentico e significativo rapporto con e tra gli uomini, fino ad auspicare una società che del teatro abbia veramente bisogno. Quest'arte, infatti, ha sempre avuto nei secoli una vita problematica, vuoi per la sua subordinazione al potere politico vigente, vuoi per la sua esclusione o emarginazione dall'ambito del sapere artistico. Per reagire a questo modo di intendere e di fare teatro, inguaribilmente dilettantesco e riduttivamente fondato sull'ideale di bello, i grandi registi del Novecento hanno pensato che una delle possibili soluzioni potesse essere quella di rimettere al centro di questa disciplina l'uomo, un uomo che usa consapevolmente se stesso per esprimersi, facendosi così protagonista del processo di rinnovamento del teatro.

Ebbene, questo il quadro all'interno del quale Jerzy Grotowski (1933 – 1999) si inserisce come una delle figure di riferimento sia per il rigore delle sue ricerche, sia per la coerenza della sua avventura teatrale e umana. Egli ha posto in crisi il teatro nei suoi elementi ritenuti fino ad allora costitutivi (il regista, l'attore, lo spettatore, il testo, la recitazione, l'edificio) ed è andato anche oltre, rimettendo in gioco lo stesso concetto di scenicità. Come scrive Roberto Bacci, «Grotowski è stato un grande regista che è riuscito a liberarsi del teatro proprio per riaffermarne il valore»<sup>232</sup>. Nessun altro al mondo dopo Stanislavskij ha condotto uno studio così approfondito sulle caratteristiche, la fenomenologia e il significato della recitazione, sulla natura e sulla scienza dei processi mentali, fisici ed emotivi ad essa connessa. L'onestà, l'intensità e la precisione della sua

<sup>232</sup> R. Bacci, *Ricordo di un sorriso* in L. Flaszen, C. Pollastrelli, R. Molinari (a cura di), *Il Teatr Laboratorium di Jerzy Grotowski 1959-1969*, La Casa Usher, Firenze, 2007, pp. 7-8.

opera ci hanno lasciato una grande eredità, quella di ripensare il teatro come vita, che ha come scopo quello di raggiungere la dimensione più profonda dell'uomo<sup>233</sup>.

La centralità data da Grotowski all'attore-essere umano, il prediligere il suo ruolo e le specifiche tecniche assegnate al corpo dell'attore costituiscono un tutt'uno, un elemento di continuità nell'evoluzione della sua ricerca e la spinta a fondare, dapprima, nel 1962 nel suo paese natale, il *Teatro Laboratorio*, precisamente a Wroclaw, e successivamente il *Workcenter* a Pontedera. Scopo di entrambe queste fortunate esperienze è la ricerca, ma non quella ricerca propria del fare scientifico, bensì qui «il termine ricerca sta ad indicare che noi ci dedichiamo alla nostra professione in un atteggiamento simile a quello dell'intagliatore medievale che cercava di ritrovare nel suo pezzo di legno una forma preesistente. Noi non lavoriamo come gli artisti o gli scienziati, ma piuttosto come il calzolaio che cerca nella scarpa, il punto giusto dove poter conficcare il chiodo»<sup>234</sup>.

Infatti, elemento principale e imprescindibile nella pratica attoriale per Grotowski sono le *azioni fisiche*, che non sono da intendersi semplicemente come banali movimenti, gesti o parole che sorgono alla luce di un copione, di uno spettacolo. Esse si inseriscono all'interno del teatro grotoskiano come parti di quel processo di autocoscienza che caratterizza la ricerca dell'attore, un attore che utilizza il personaggio come "trampolino", ovvero come uno strumento che lo aiuti a capire ciò che sta dietro la maschera, riscoprendo l'essenza più intima della sua personalità per poi palesarla.

Del resto, lo stesso regista, nel suo testo *Per un teatro povero*, ammette che l'individuo si occupa d'arte per abbattere le frontiere, trascendere i propri limiti e riempire quel vuoto che ne caratterizza l'esistenza. Nella lotta della ricerca della verità del teatro, Grotowski compie una progressione verso i confini del teatro per andare oltre il teatro stesso perché esso è un processo, una continua ricerca che porta sì a una scoperta, ma anch'essa non è altro che il punto di partenza per un nuovo lavoro, una ricerca verso se stessi. Perciò, proprio attraverso le azioni fisiche e le conseguenze che esse comportano su un piano non solo teatrale, ma anche esistenziale, la pratica teatrale può mettersi in dialogo, in generale, con la pedagogia e, in particolare, con l'educazione fisica in quanto, partendo da una considerazione antidualistica e integrale della persona, esse sono tutte discipline che contribuiscono allo sviluppo della personalità proprio perché essa non può solamente essere ridotta alla sua parte razionale. Esiste tutto un mondo di possibilità che attraverso il corpo l'uomo può sperimentare perché *agire è pensare*<sup>235</sup>.

## Il Teatro Laboratorio di Grotowski. Tra Wroclaw e Pontedera

«In principio era un teatro. Poi un laboratorio. Adesso è un luogo dove spero di poter essere fedele a me stesso. È un luogo dove mi aspetto che ciascuno dei miei compagni possa essere fedele a se stesso. È un luogo dove l'atto, la testimonianza dati da un essere umano saranno concreti e carnali. Dove non si fa ginnastica artistica, non si fanno trucchi. Dove nessuno pensa di dominare il gesto per "esprimere" qualcosa. Dove si vuole essere scoperto, svelato, nudo; vero di corpo e di sangue, con l'intera natura umana, con tutto ciò che potete chiamare a piacere: spirito, anima, psiche, memoria e simili. Ma sempre in modo palpabile. È l'incontro, l'andare uno incontro all'altro, deporre le armi, non avere paura gli uni degli altri, in nulla. Ecco cosa vorrei fosse il teatro laboratorio.

<sup>233</sup> P. Brook, *Prefazione a J. Grotowski, Per un teatro povero*, Bulzoni, Roma, 1970. Questo articolo di Peter Brook è stato pubblicato in *Flourish*, la rivista del Royal Shakespeare Theatre Club di Londra nell'inverno del 1967.

<sup>234</sup> E. Barba, *Il Nuovo Testamento del teatro* in J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Bulzoni, Roma, 1970, p.

35.

<sup>235</sup> F. Togni, *Competenza personale e competizione sportiva*, La Scuola, Brescia, 2009, p. 100.

E poco importa che lo chiami laboratorio, poco importa che si continui a chiamarlo teatro. Un tale luogo è necessario. Se il teatro non esistesse, si troverebbe un altro pretesto»<sup>236</sup>.

Queste le intenzioni di Grotowski. Questo il suo modo unico di dedicarsi al teatro, unico proprio perché egli non intende il teatro in senso tradizionale, limitandosi cioè ad allestire degli spettacoli ispirati alle più grandi scuole di arte drammatica e destinati alla mera rappresentazione, bensì si tratta per lui di esercitazioni giornaliere, di un training sostenuto, intensivo e indispensabile. I mezzi devono essere ricercati e inventati al di fuori delle abitudini, dunque laboratorio. Più che di teatro, ciò a cui il regista polacco finalizza la sua arte è la continua e perenne ricerca, non solo teatrale, ma soprattutto esistenziale. Il teatro, infatti, si basa su una ricerca pura sia dell'attore che del regista, e lo spettacolo da semplice e banale fine della pratica teatrale si trasforma in una mutevole e profonda ipotesi di lavoro<sup>237</sup>. L'attività teatrale non si riduce più alla preparazione dello spettacolo in sé, ma gli esercizi diventano esperienza attiva di teatro che permette all'attore di porsi in una condizione di sperimentazione e di studio sempre nuova. Il regista, dal canto suo, non insegna nulla, bensì mette a disposizione degli allievi le sue competenze professionali e tecniche per far sì che ognuno di loro si crei il proprio percorso individuale, attraverso il quale si ponga in ascolto con se stesso. Dunque, "laboratorio" non tanto come luogo, quanto come *lavoro*, dal momento che rappresenta un'occasione per crescere nella certezza che l'aspetto più importante dell'esperienza teatrale sia da rintracciare nel processo e non nel prodotto finale<sup>238</sup>.

Tuttavia, nonostante le caratteristiche comuni che li attraversano, è bene soffermarsi ad analizzare quelle che sono state le origini, i successi e le eredità sia del *Teatr Laboratorium* sia del *Workcenter* nei quali l'idea delle *azioni fisiche* è nata e maturata.

Wroclaw è una città polacca dalla storia millenaria che a partire dal 1 gennaio 1965 ha visto crescere e svilupparsi il *Teatr Laboratorium*. Per comprendere le condizioni in cui questa esperienza si è sviluppata, occorre anzitutto premettere che nella Polonia socialista di quel periodo, non esistevano teatri privati, in quanto il teatro, in linea con le politiche comuniste, era considerato un servizio pubblico e gli attori o registi, di conseguenza, dei funzionari scelti e approvati dal comune. Tutto ciò aveva creato una certa paralisi soprattutto tra le gente comune che sempre meno partecipava ai vari spettacoli messi in programma dalle varie compagnie, non perché il biglietto d'ingresso costasse troppo o perché mancassero le opere a cui assistere, ma piuttosto perché tutte le vere esperienze di sperimentazione teatrale facevano fatica a oltrepassare la ribalta e gli stessi direttori di teatro erano sempre molto timorosi e conservatori<sup>239</sup>.

Quindi, il *Teatr Laboratorium* è al momento della sua costituzione l'unica istituzione di questo tipo in Polonia che si trova legata, da una parte, con il mondo dell'arte e le sue molteplici manifestazioni e, dall'altra, con gli istituti di ricerca scientifica. L'attività del laboratorio di Wroclaw riguarda, perciò, non solo momenti di studio, esercitazioni e messa a punto e presentazione di spettacoli teatrali, ma anche occasione di seminari scientifici nazionali e internazionali che si presentano come momenti di discussione e di fecondo confronto. Fine comune di tutte queste esperienze, che per l'epoca in cui sorsero vanno interpretate come delle occasioni rivoluzionarie rispetto al teatro borghese tanto stimato, sarà sì la messinscena, tuttavia si inizierà anche a prefigurare l'alba di un percorso

<sup>236</sup> J. Grotowski, *Ciò che è stato*, in L. Flaszyn, C. Pollastrelli, R. Molinari (a cura di), *Il Teatr Laboratorium di Jerzy Grotowski 1959-1969*, La Casa Usher, Firenze, 2007. Testo dell'incontro tenutosi al Festival dell'America Latina, Colombia, estate 1970. Pubblicato per la prima volta in polacco in *Dialog*, n. 10, 1970. Prima pubblicazione italiana, in traduzione dalla versione polacca, in *Sipario*, Anno XXXV, n. 404, 1980.

<sup>237</sup> R. Temkine, *Il teatro laboratorio di Grotowski*, De Donato editore, Bari, 1969, p. 60.

<sup>238</sup> G. Oliva, *Il laboratorio teatrale*, Led, Milano, 2003.

<sup>239</sup> A. Posner, *Cahiers Renaud – Barrault*, n. 55, maggio 1966, Gallimard.

teatrale differente che poi vedrà la sua massima realizzazione nel *Workcenter*. Come testimonia Raymonde Temkine di quei giorni in cui ha avuto la fortuna di poter osservare da dentro il *Teatr Laboratorium*, «a Wroclaw, dove il Teatro-Laboratorio si è trasferito dal primo gennaio 1965, Grotowski organizza stages per giovani di vari paesi. Quelli che conosco, anche se non indirizzati alla carriera di attori grotowskiani, sono profondamente coscienti del fatto che è stato Grotowski a rivelare le loro possibilità di espressione (le quali restano potenziali nella maggior parte degli attori tradizionali), nonché una concezione del teatro che è un'etica più ancora che un'estetica, e che dovrebbe impedire di esercitare in modo deprimente, a volte perfino avvilito, questa strana professione dell'attore. [...] Gli attori di Grotowski lavorano per anni sotto la sua direzione per raggiungere una assoluta padronanza del corpo. Molta gente tende a dimenticarlo»<sup>240</sup>. Questa è una sfida all'intensità, alla precisione e al rigore che non deve essere raccolta solo una volta nella vita, bensì quotidianamente<sup>241</sup>.

Al *Teatr Laboratorium* ci si dedica, infatti, ad un *training* legato proprio alle esigenze dell'attore e che si fonda su esercizi concepiti appositamente per facilitare la sua pratica. Non si tratta di una deriva soggettivista o empatica del rapporto tra attore e regista, piuttosto della volontà di personalizzare questo legame attraverso il quale, se si toccano le corde profonde dell'essenza, si rivela un'esperienza unica che come scopo si pone non quello di fornire agli attori un repertorio di mezzi, bensì gli strumenti per scardinare i blocchi dell'organismo che limitano il movimento. Grotowski, infatti, afferma che in ogni articolazione si cela una sclerosi, ogni muscolo tende a legarsi limitando le possibilità fisiche dell'attore e il suo stesso progresso psichico. Dunque, gli esercizi appositamente ideati e ripetuti negli anni, preparano il corpo a svegliarsi e due sono le direzioni nelle quali il *training* si orienta: la prima, si propone di fare del corpo dell'attore il luogo di tutte le possibilità; la seconda, mira all'articolazione della funzione dei segni, da cui poi risulterà lo "spartito" dell'attore.

Tuttavia, proprio perchè il teatro è da concepirsi come ricerca esistenziale ed umana permanente, anche la sperimentazione di Grotowski non si ferma al mero raggiungimento della consapevolezza di sé da parte dell'attore attraverso la "rinascita" del suo corpo, ma va ben oltre. E questa sarà la strada che il regista polacco intraprenderà nell'avventura del *Workcenter*, una *ricerca dei sé (e oltre) attraverso i sé*<sup>242</sup>.

Fondato nel 1986, il passaggio dal *Teatr Laboratorium* al *Workcenter* non è affatto così scontato, sia dal punto di vista della teoresi implicata, sia dal punto di vista delle prassi messe in atto. Gli stessi due differenti termini ideati ad hoc da Grotowski per descrivere questi due diversi ma intrecciati momenti della sua ricerca, non sono certo un caso. Infatti, se per l'esperienza polacca si affiancava per la prima volta la parola teatro a quella di *laboratorio* con delle conseguenze fortissime sul tradizionale modo di intendere la messinscena, l'arte stessa dell'attore e del regista e il ruolo del pubblico definendo quelle pratiche reali che potessero portare l'uomo in quanto attore alla scoperta di se stesso e alla consapevolezza del proprio corpo, e quindi alla verità; con il *Workcenter* di Pontedera il passo e il salto all'azione, alla prassi vera, vera perchè profonda, è decisamente rivelante.

<sup>240</sup> *Ibi*, p.48.

<sup>241</sup> Non va comunque dimenticato che il *Teatr Laboratorium* opera in condizioni favorevoli, nel senso che un'esperienza di questo tipo non sarebbe mai stata possibile se non in un'impostazione statale come quella degli albori del regista polacco. Infatti, il *Teatr Laboratorium*, come già affermato, è un'istituzione municipale e, in quanto tale, è la città di Wroclaw che si fa carico di farlo funzionare pensando all'affitto, alla manutenzione del locale e allo stipendio degli attori, mentre il direttore, Grotowski, ha la responsabilità di rendere conto della gestione.

<sup>242</sup> A. Attisani, *Un teatro apocrifo, il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*, Edizioni medusa, Milano, 2006, p. 35.

Il *Workcenter* è proprio, come dice il termine stesso, un *luogo di lavoro*, un casale di campagna spoglio di ogni segno teatrale e accademico, un luogo nel quale si riparte dal silenzio e dal corpo, si lavora sei giorni alla settimana per dieci o più ore al giorno. La realizzazione concreta di quel *teatro povero* prima abbozzato in un libro, poi sfiorato con il *Teatr Laboratorium*. Come scrive Antonio Attisani, un «luogo in cui si incontra una *filosofia a piedi nudi*, cioè una filosofia pratica, priva di orpelli concettuali intimidatori e senza vita, ma fortificata dalla straordinaria consistenza nel suo farsi effimero e immediato»<sup>243</sup>. Un proposta di teatro che prima di essere estetica si fa istanza etica, la quale non si traduce in un dover essere o in un precetto urlato come verità assoluta, bensì una ricerca che porta alla propria verità esistenziale, propria perché scovata e scalfita da ogni segmento corporeo, da ogni blocco mentale. Dunque, un teatro che non è più rappresentazione, bensì percorso di conoscenza capace di trasformare tanto i propri autori quanto gli spettatori.

Ma perché proprio Pontedera? Perché in questa piccola città alle porte di Pisa e a pochi chilometri dal capoluogo fiorentino, nel 1974 nacque il *Centro di Ricerca e Sperimentazione Teatrale* che, a partire proprio dai suoi esordi, si confrontò da subito con le nuove tendenze teatrali, in particolare vide in Eugenio Barba e in Jerzy Grotowski i suoi interlocutori privilegiati. Due le parole chiave del *Centro* che permisero l'avvicinamento dei suoi fondatori – Roberto Bacci, Marco Biagini, Carla Pollastrelli e altri – con le grandi tematiche avanzate dal regista polacco e dal suo allievo italiano: da una parte, l'idea di laboratorio e, dall'altra, il concetto di *training*. A partire da alcuni iniziali contatti avvenuti grazie a seminari, conferenze e festival che Grotowski, durante e dopo la fortunata stagione del *Teatr Laboratorium*, cominciò a tenere in giro per il mondo, i rapporti tra il regista polacco e questa piccola cerchia di teatranti italiani si intensificò, a tal punto da offrire carta bianca al grande maestro per istituire nel loro modesto *Centro* la possibilità di realizzare in modo concreto la nuova fase della sua parabola artistica<sup>244</sup>. Sorse così nell'agosto del 1986 il *Workcenter of Jerzy Grotowski* a Pontedera il quale non deve essere considerato come una scuola di arte drammatica o un workshop, bensì come «a creative institute for the continuous education of artists who were responsible for themselves, and where the elements of artistic craftsmanship were a vehicle for individual development»<sup>245</sup>. Una collaborazione che durò per tredici anni, fino alla morte di Grotowski nel 1999, e che continua tuttora. Una testimonianza del duro lavoro del regista polacco sull'essere dell'attore. Una testimonianza che nel nuovo millennio è divenuta un'eredità. Come ricorda Carla Pollastrelli, «when I think back to the circumstances that led to setting up the Workcenter, I believe that our merit lay in our contribution to creating the necessary conditions that allowed the master in exile to build a bridge to the future»<sup>246</sup>.

Con la fondazione del *Workcenter* di Pontedera Grotowski, già malato, si è impegnato sistematicamente nella trasmissione di un sapere accumulato in molti anni. Dopo un primo periodo dedicato all'incontro e al reclutamento di giovani artisti teatrali, a partire dagli anni Novanta il *Workcenter* si è, invece, aperto al confronto e, vuoi la morte del regista polacco che poteva avvenire da un momento all'altro, vuoi una sentita esigenza di trasmettere alle generazioni future la propria arte e il proprio pensiero, tutte le energie di Grotowski e dei suoi collaboratori italiani e non si intensificarono nel cercare di trovare un nucleo ristretto di persone a cui devolvere tale eredità. Fu così che Thomas Richards fu

<sup>243</sup> *Ibi*, p. 36.

<sup>244</sup> A tal proposito, va comunque sottolineato che la realizzazione di questo progetto fu agevolata dalla decisione di Grotowski di chiudere le porte del *Teatr Laboratorium* a causa di una serie di eventi politici che si verificarono in Polonia proprio intorno agli anni '80.

<sup>245</sup> C. Pollastrelli, *Art as Vehicle – Grotowski in Pontedera*, Cambridge Journals, Cambridge University Press, n. November 2009, p. 334.

<sup>246</sup> *Ibi*, p. 335.

scelto come il principale destinatario di questi insegnamenti, colui in grado di incarnare quella figura che rappresentava il coronamento e il compimento di tutta l'ascesi artistica di Grotowski. Il giovane americano non deve essere considerato semplicemente come un erede, è molto di più e il *Workcenter* di oggi – che lo stesso regista ha voluto rinominare prima della sua morte *Workcenter of Jerzy Grotowski e Thomas Richards* – non può semplicemente considerarsi come la prosecuzione del lavoro di Grotowski in quanto clone e unico interprete del sistema grotowskiano, bensì come una missione che ha il dovere e il potere di sviluppare alcuni aspetti di questo insegnamento declinandoli, però, in un mondo che è già cambiato, un mondo che non è più quello del regista, ma è quello tutto personale nel quale la ricerca di Richards e di pochi altri si concretizza. Infatti, in questo mutato contesto professionale e sociale, Thomas Richards, da una parte, e Marco Biagini, dall'altra hanno intrapreso all'interno del *Workcenter* di Pontedera due differenti team di sperimentazione teatrale: il *Focused Research Team in Art as Vehicle*, diretto dall'artista americano, e l'*Open Program*, condotto dal suo collaboratore italiano, oggi direttore associato del *Workcenter*. Fil rouge di entrambi l'idea di un teatro non dell'essere o dell'essere in azione, bensì del *conoscere in azione*<sup>247</sup>. Conoscenza intesa non come un stato, un qualcosa che a un certo punto si incontra, ma come una meta che si conquista lottando contro se stessi, contro la propria naturale tendenza all'adattamento. Conoscenza che si realizza nell'atto performativo e che mostra un passato, un presente e un futuro: un passato che è la preparazione, la presentazione di qualcosa che è avvenuto; un presente che è azione e che ha in sé un potenziale; e infine, un futuro perché ogni risultato della ricerca deve essere sempre letto come possibilità di un nuovo inizio.

Per questo motivo, Antonio Attisani afferma la necessità di leggere ed analizzare insieme Grotowski e il *Workcenter*<sup>248</sup>. In questa sua costola il regista polacco ha realizzato il sogno di un *teatro povero*, di un'arte come veicolo verso qualcosa che è celato dentro di noi, che ci proietta in un *oltre*. Un oltre che può essere conquistato attraverso le azioni, la pratica di un gesto o di una parola che non è più solamente un fare. Questa l'immensa ed inestimabile eredità di Grotowski.

### Le azioni fisiche in Grotowski. Tra teatralità ed educazione fisica

«Grotowski sa che imparare qualcosa è conquistarlo nella pratica. Si deve imparare attraverso il “fare” e non menzionando idee e teorie. Le teorie sono state usate nel nostro lavoro solo quando potevano essere d'aiuto a risolvere un problema pratico. Il lavoro con Grotowski non è affatto simile a quello di una scuola dove uno impara le lezioni. Sono convinto che lui ha cercato di insegnare non solo alla mia mente, ma al mio intero essere. Spesso mi ha ripetuto che il vero discepolo sa rubare, sa essere un “bravo ladro”: questo richiede uno sforzo attivo da parte di chi impara, poiché deve rubare la conoscenza tentando di conquistare la capacità di fare»<sup>249</sup>.

Del resto, lo stesso regista polacco può essere considerato come un “bravo ladro” poiché riprende una pratica che fu basilare negli ultimi anni di Stanislavskij, la grande eredità che egli ha lasciato al teatro contemporaneo: le *azioni fisiche*. Una via estremamente rigorosa in cui nulla può essere fatto “in generale”, dal momento che, come diceva Stanislavskij, “in generale” è il nemico dell'arte<sup>250</sup>. La lezione più grande che ci viene tramandata, e che Grotowski farà sua, è proprio la necessità di una strutturazione delle azioni fisiche coscientemente preparata perché questo lavoro comporta un impegno

<sup>247</sup> A. Attisani, *Un teatro apocrifo, il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*, Edizioni medusa, Milano, 2006, p. 159.

<sup>248</sup> *Ibi*, p. 75.

<sup>249</sup> T. Richards, *Al lavoro con Grotowski, sulle azioni fisiche*, Ubulibri, Milano, 1993, p. 15.

<sup>250</sup> S. Moore, *The Stanislavskij System*, Penguin Books, New York, 1984, p. 23.

fisico e mentale che non può congedarsi come piatto spontaneismo. Questa è la tecnica che gli attori in quanto artisti devono possedere, una tecnica che significa *artigianato*, conoscenza pratica di un mestiere e quanto più forte è la creatività, tanto più forte deve essere il mestiere. Infatti, il paradosso della professione di teatrante consiste proprio nel fatto che solo dalla lotta tra la forma della pratica teatrale e il flusso di vita che inizia a ribollire nell'attore può apparire l'equilibrio della scena. Un equilibrio che è pienezza. Un equilibrio che spiazza lo spettatore, talmente è vero, talmente è vivo.

A livello generale e preparatorio potremmo dire che il compito dell'attore consiste nel provocare uno *shock*: shock di mettere se stesso a confronto, di essere costretto a porsi il problema dell'essere attore, di riscoprire nel fare teatro un dedizione assoluta e totale. Questo perché, secondo il regista polacco, l'arte deve essere intesa come mezzo, in quanto il teatro non è semplicemente uno strumento di evasione e di intrattenimento, bensì «un modo di vivere [che] è anche un modo *per* vivere»<sup>251</sup>. Qui la differenza tra il vero attore, o meglio attuante, e i cosiddetti "turisti": nel linguaggio di Grotowski, "turista" è qualcuno che va in giro senza radici, una persona che va superficialmente da un luogo all'altro e, riportando tale significato sul piano teatrale, anche un attore può lavorare "turisticamente", in quanto, assuefatti al brivido della prima improvvisazione non ha la pazienza di lavorare sulla struttura. Si annoia quando i suoi nervi non sono eccitati e butta tutto da parte per poter trovare una nuova soluzione che lo stuzzichi ancora. Passa da un primo abbozzo a un altro primo abbozzo senza mai scavare in profondità, senza esplorare completamente un solo territorio<sup>252</sup>. Con il regista polacco, invece, il lavoro dell'attore si prospetta incredibilmente lungo, proprio perché il suo teatro non è finalizzato allo spettacolo, ovvero al prodotto, bensì al processo, unica possibilità per l'attore di scoprire e di scoprirsi. In un qualche modo, Grotowski lavora dove la vita umana e la precisione convergono a un livello estremamente alto, dove non ci si limita a "recitare un testo", ma si dà voce e gesto alle proprie azioni e reazioni personali. Grotowski parla piuttosto di una *partitura silenziosa* che consente all'attore di superare se stesso, un processo nel quale si è passivi interiormente, ma attivi esteriormente<sup>253</sup>. Uno sforzo insopportabile che si trasforma in dovere, dovere di non fermarsi nonostante la fatica, dovere di trovare il coraggio di scoprire il nostro corpo e di sbloccarlo andando oltre i propri limiti, i quali «non sono i limiti della nostra natura, ma quelli della nostra comodità. Sono i limiti che imponiamo a noi stessi, che bloccano il processo creativo, perché la creatività non è mai comoda»<sup>254</sup>.

Infatti, come ricorda lo stesso allievo, Thomas Richards, riferendosi a un seminario di Cieslak tenutosi a Yale al quale aveva partecipato, «il lavoro con Cieslak mi aprì gli occhi e il corpo: fu un assaggio di una possibilità diversa, ed ebbe un effetto profondo sul mio inconscio»<sup>255</sup>. Questo perché attraverso la propria arte l'attore deve sviluppare tutte le risorse del corpo cercando di fare sempre meglio e considerando ogni soluzione trovata non come punto di arrivo, bensì come punto di partenza per un'ulteriore ricerca.

Per raggiungere quindi un tale livello artistico, l'attività di ricerca teatrale, sia nel *Teatr Laboratorium* sia nel *Workcenter*, doveva necessariamente occupare l'intera giornata dell'attore. La quotidianità diventava il teatro, la passione vita. Si forgiavano delle professionalità teatrali delle quali è impossibile dire cosa diverranno, ma certamente porteranno a un lavoro su se stessi che non è mezzo o mediazione, ma scambio continuo in cui la nostra energia, il nostro corpo non sono semplicemente incanalati in un fare.

<sup>251</sup> *Ibi*, p. 16 (Il corsivo è nostro).

<sup>252</sup> T. Richards, *Al lavoro con Grotowski, sulle azioni fisiche*, Ubulibri, Milano, 1993, pp. 50-51.

<sup>253</sup> R. Schechner, T. Hoffman (a cura di), *Intervista con Grotowski*, 1968, in A. Attisani, M. Bigini (a cura di), *Opere e Sentieri – Jerzy Grotowski testi 1968-1998*, Bulzoni editore, Roma, 2007, p. 15.

<sup>254</sup> *Ibidem*.

<sup>255</sup> T. Richards, *Al lavoro con Grotowski, sulle azioni fisiche*, Ubulibri, Milano, 1993, p. 22.



Dunque, a questo teatro, da non intendersi più come rappresentazione, bensì come veicolo, il *Teatr Laboratorium* e il *Workcenter* devono essere visti per l'attore, in quanto essere umano, come occasioni di *artigianato performativo*, come possibilità di concretizzare quell'ideale di *teatro povero* tanto caro al regista polacco. A tal proposito va sottolineato che il *teatro povero* non è un teatro semplificato e rinunciatario, bensì un teatro realizzato da persone in cammino verso l'essenza, infatti già nel titolo del testo, *Per un teatro povero*<sup>256</sup>, Grotowski con quel *per* vuole indicare non una ricetta sul "come fare", bensì una tensione, un cammino, un lavoro. Per tale motivo quello realizzato a Wroclaw e Pontedera è un *teatro povero* «nel senso che non è fatto con i mezzi di cui dispone il teatro normale, dove si spende molto per scene, costumi, luci, musiche ecc., provando però soltanto per trenta-quaranta giorni, e invece è ricco perché il tempo dedicato alla ricerca e alla prova è illimitato, sia pure rispettando le inevitabili scadenze produttive. Soprattutto è povero nel senso che prosegue il cammino verso l'essenziale, sapendo che l'essenza è un *luogo* (o un *non-luogo*), che l'opera performativa consente di toccare solo temporaneamente e che occorre sempre tornare nella orizzontalità quotidiana, o meglio: quando lo si dovesse raggiungere stabilmente ci si troverebbe nella condizione descritta da Wittgenstein nell'ultima proposizione del *Tractatus logico-philosophicus*: dal luogo dove non si può parlare, si deve tacere»<sup>257</sup>.

Dunque, per raggiungere un così ambizioso traguardo, nella pratica concreta e quotidiana del *Teatr Laboratorium*, prima, e del *Workcenter*, poi, quali esercizi devono essere compiuti dal momento che "si impara facendo"?

Solitamente quando si parla di esercizi, si pensa che si abbia a che fare con qualcosa che rimanda a elementi o movimenti para-ginnici, che dovrebbero allenare una certa agilità. Di fatto, la maggior parte degli attori europei, quelli del cosiddetto "teatro di prosa", per prepararsi al loro lavoro, "non fa niente" nel senso che il loro mestiere consiste nel provare e mettere in scena lo spettacolo. Grotowski, memore della lezione stanislavskijana, cercò proprio di combattere questa mancanza di disciplina quotidiana per gli attori proponendo alcuni essenziali esercizi preparatori. Questi esercizi plastici e corporali sono un «*conjunctio oppositorium* tra struttura e spontaneità. Qui nei movimenti del corpo, ci sono forme fissate, dettagli che possono essere chiamati forme. La prima cosa essenziale è fissare un certo numero di questi dettagli per renderli precisi. Poi, ritrovare gli impulsi personali che possono incarnare quei dettagli; dicendo incarnare intendo: trasformarli. Trasformarli, ma non distruggerli. [...] Come ritrovare nel corpo questa linea "spontanea" che è incarnata nei dettagli, che li abbraccia, che li supera, ma che – allo stesso tempo – ne mantiene la precisione? È impossibile se i dettagli sono "gesti", se impegnano le braccia e le gambe e non sono radicati nella totalità del corpo. [...] ogni reazione autentica ha inizio all'interno del corpo. L'esterno (i dettagli o i "gesti") è solo il termine di questo processo. Se la reazione esteriore non nasce all'interno del corpo, sarà sempre ingannevole – falsa, morta, artificiale, rigida»<sup>258</sup>.

<sup>256</sup> Il testo *Per un teatro povero*, infatti, raccoglie tutti gli scritti di Grotowski dal 1965 al 1967, interviste, annotazioni sul suo lavoro e sugli spettacoli che ci restituiscono un'immagine chiara ed esauriente delle ricerche del *Teatro Laboratorio*. Il titolo originale del libro, *Towards a poor theatre*, ripete quasi alla lettera quello di una piccola summa del lavoro di Gordon Craig pubblicata nel 1913, *Towards a new theatre*. La sostituzione di *poor* a *new*, da un lato, mostra l'opporsi nel programma di Grotowski di un teatro dell'attore a un teatro dell'immagine e del regista; dall'altro, sembra indicare esplicitamente il rinnovamento in una conquistata povertà, il rifiuto del teatro a competere con gli spettacoli di massa, cinema e televisione. Il ruolo dell'attore nel *teatro povero* consiste proprio nell'avvicinare lo spettatore e il teatro rimane univocamente individuato nella sua essenza.

<sup>257</sup> A. Attisani, *Un teatro apocrifo, il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*, Edizioni medusa, Milano, 2006, p. 17.

<sup>258</sup> J. Grotowski, *Esercizi*, in L. Flaszen, C. Pollastrelli, R. Molinari (a cura di), *Il Teatr Laboratorium di Jerzy Grotowski 1959-1969*, La Casa Usher, Firenze, 2007, pp. 155-156.

Grotowski parlerà proprio di *corpo-memoria* e, diversamente da quanto siamo abituati culturalmente a pensare, per gli attori il corpo non *ha* memoria, esso è memoria: «Ciò che dovete fare è sbloccare il “corpo-memoria”. Se cominciate a usare dettagli precisi negli esercizi plastici e vi date il comando: adesso devo cambiare il ritmo, ora devo cambiare la sequenza dei dettagli ecc., non libererete il corpo-memoria. Proprio perché è un comando. Qui è la mente che agisce. Ma se mantenete i dettagli precisi e lasciate che il corpo determini i diversi ritmi, cambiando continuamente il ritmo, cambiando l'ordine, quasi come prendendo i dettagli dall'aria, allora chi dà i comandi? Non è la mente né accade per caso, questo è in rapporto con la nostra vita»<sup>259</sup>. Tale idea, tuttavia, non va interpretata al pari di una sorta di *trance* liberatoria che accade nell'attore nel compimento della sua arte, bensì come una modalità di accesso rigorosa e strutturata alla propria fisicità per rendere vera e autentica non solo la pratica attoriale, ma soprattutto l'essere dell'uomo in quanto tale su quel palco. Per questo non vi è rappresentazione nel teatro grotowskiano; per questo l'arte si fa veicolo, veicolo di un messaggio chiuso in noi e celato in un corpo che è sì la cosa più preziosa che abbiamo per affacciarci al mondo, ma anche il nostro più temibile nemico intimo. Rifacendoci ancora una volta alle parole dello stesso regista polacco, «Non so perché ma, realmente, è possibile superare noi stessi se ci accettiamo. Superare noi stessi non è manipolazione. Alcuni attori, durante gli esercizi corporali, si torturano e si tormentano; questo non è superare se stessi poiché è manipolazione basata sull'autorepressione e sui sensi di colpa. Superare te stesso è “passivo” e “non opporre resistenza” al superare te stesso. È tutto. [...] Cominciate a vivere. Allora il corpo-memoria detta il ritmo, l'ordine degli elementi, la loro trasformazione, ma gli elementi rimangono concreti»<sup>260</sup>.

Ciò che interessa in questo processo, perciò, non saranno le analogie spirituali con il protagonista creato, non le somiglianze dei comportamenti proprie di un uomo fittizio (il personaggio) in circostanze fittizie, bensì la ricerca di se stesso attraverso un *training* fisico e mentale che supera i confini del semplice allenamento e che permette di trasformare quest'arte performativa, quale è il teatro, in un cammino il cui scopo è quella sincerità di moto e parola, sola via indispensabile per poter sfiorare quelle dimensioni in cui la verità si cela. Così scrive lo stesso Grotowski: «la verità è qualcosa che abbraccia l'uomo interamente, il suo corpo intero diventa una corrente di impulsi così piccoli che separatamente sono quasi impercettibili. Ma è così quando l'uomo non vuole nascondere più nulla: sulla pelle, della pelle, sotto la pelle. Ma voi (me lo avete detto voi stessi) cercavate un effetto, un mezzo che potesse “trasmettere la sincerità”. Si trattava dunque di adeguati “mezzi di espressione”, di una messa in scena. E la vostra nudità è diventata una trovata, non un fatto. E fate questa scena nudi, ma non ci sono quei piccoli impulsi, ciò che è quasi invisibile, impercettibile, ma che differenzia la nudità messa in scena da quella vera, disarmata, umana. Da voi la pelle nuda *gioca il ruolo* di un costume di grand'effetto. Il risultato: una ricca messa in scena. E allora? A cosa *vi serve*? Ma supponiamo che *non sia per un effetto vistoso*, bensì, portati dalla verità esistente far voi, dal desiderio di superare la paura l'uno dell'altro, dalla volontà di disarmarsi, dalla rinuncia a nascondervi, a qualsiasi asilo, improvvisate questa scena nudi. Non c'è più niente di interessato in questa storia, niente di meschino, nessun “mezzo”. E allora, ma va da sé, di quegli impulsi al limite dell'invisibile vive la pelle intera, vivete interamente, siete interamente nella rivelazione, uno di fronte all'altro. Grazie alla forza di questo incontro così totale, così disarmato, vi siete radicati di nuovo nella vostra vita, in quello che siete di più palpabile, quello che è più prossimo alla verità assoluta, la verità dell'essere tutto intero»<sup>261</sup>.

<sup>259</sup> *Ibi*, p. 157.

<sup>260</sup> *Ibi*, pp. 159-161.

<sup>261</sup> J. Grotowski, *Ciò che è stato*, in L. Flaszen, C. Pollastrelli, R. Molinari (a cura di), *Il Teatr Laboratorium di Jerzy Grotowski 1959-1969*, La Casa Usher, Firenze, 2007, p. 184. Testo dell'incontro tenutosi al Festival

Grotowski addirittura parlerà di una “santità<sup>262</sup> laica” alla quale l’attore deve conformarsi e per la quale egli annulla la propria corporeità liberandola dagli ostacoli psico-fisici e offrendola in sacrificio, come un dono di sé. «L’attore pensa col corpo, il regista deve praticare il corpo e lo spettatore è provocato sul piano della corporeità»<sup>263</sup>.

Per comprendere meglio, si potrebbe citare il lavoro che Grotowski fece con Ryszard Cieslak circa i cosiddetti *risuonatori fisiologici*. Il regista polacco, infatti, scoprì una ventina di risuonatori che, sebbene all’epoca del *Teatr Laboratorium* non avessero una concreta teorizzazione, divennero fondamentali nella pratica in quanto consuetudine erano esercizi in cui si chiedeva agli attori di “tirar fuori” la voce dalla nuca, dal basso, ecc... Per stimolare la voce, Grotowski diceva ai suoi allievi di scegliere un testo, di recitarlo, di cantarlo e persino di urlarlo. I testi erano differenti e ogni attore si esprimeva come meglio credeva, senza preoccuparsi del giudizio o delle conclusioni degli altri. Durante questo momento, Grotowski passava tra gli allievi e gli toccava il petto, la schiena, la testa o l’addome, per poi sceglierne solamente quattro con cui continuare l’esercizio separatamente. Gli allievi scelti dovevano recitare sempre lo stesso testo facendo crescere con regolarità il volume della voce. Si portava così l’attore a misurare la propria voce nell’ambiente, sentendo dove e in quale modo essa rimbalzasse perché se ci si pone di fronte a un muro è come se la voce partisse dal petto, se invece si volge il viso verso il pavimento la voce viene emessa dall’addome. Grotowski precisa che il corpo si sveglia e si anima prima della voce e che, nel processo vocale, tutte le parti del corpo devono vibrare senza che ne risultino movimenti exteriorizzati, non pensando né alle parole né allo strumento vocale in sé, ma impegnandosi solamente a sentire il proprio corpo, percependosi come l’autore unico di ciò che si sta eseguendo.

Certamente non sono esercizi di questo tipo che portano alla realizzazione in sé dello spettacolo, ma non dimentichiamoci che non è il prodotto il fine ultimo di questo genere di teatro: scale, arpeggi ed elaborazione di segni sono solamente dei mezzi che l’attore in quanto uomo ha a disposizione per liberarsi, tuttavia tale “liberazione” non sarà mai possibile se non accompagnata da disciplina, dedizione, ripetizione e precisione. Ciò che interessava a Grotowski era proprio questa scoperta esistenziale profonda e dolorosa da parte dell’attore, che diventava così viscerale, così violenta, così vera da provocare il pubblico, lasciarlo sbigottito. Infatti, i drammi selezionati da Grotowski sono sempre emotivamente e fisicamente “impegnativi”, proprio perché la sua intenzione è quella di dare ai suoi attori l’opportunità di essere se stessi, di non agire semplicemente, ma di essere<sup>264</sup>.

Per questa ragione, gli elementi dell’Azione, quali la voce o il gesto, diventano gli strumenti di lavoro sul corpo, il cuore e la testa degli attuanti e la sede del montaggio di tutta questa sequenza di azioni fisiche che nascono dalla liberazione del corpo e dall’emergere della vita non sta nella percezione del pubblico al momento dello spettacolo, bensì è nell’attore che agisce. Così, una volta che ciascun attore ha scoperto e fissato in una struttura la propria successione di azioni, al momento della messinscena non si tratterà di mettersi d’accordo con gli altri attuanti su quale sarà il montaggio comune o di definire quello che avverrà esattamente sul palco, ma è attraverso le stesse azioni che si

---

dell’America Latina, Colombia, estate 1970. Pubblicato per la prima volta in polacco in *Dialog*, n. 10, 1970. Prima pubblicazione italiana, in traduzione dalla versione polacca, in *Sipario*, Anno XXXV, n. 404, 1980.

<sup>262</sup> “Santità” non deve essere intesa in senso religioso, si tratta solamente di una metafora per definire quella persona che, grazie alla sua arte, si offre in sacrificio. Proprio perché questo lavoro richiede fatica e impegno, la strada verso la santità non è aperta a tutti, solamente pochi eletti possono accedervi.

<sup>263</sup> E. Artini, *Il ruolo dell’attore in Jerzy Grotowski: dal teatro al post-teatro*, Studi e Ricerche, quaderno n. 2, Collegio universitario S. Caterina da Siena, Pavia, 1983, p. 76.

<sup>264</sup> S. Mitter, *System of rehearsal – Stanislavskij, Brecht, Grotowski and Brook*, Routledge, London, 1992, p. 91.

scoprirà come avvicinarsi passo dopo passo al contenuto che è comune. Come racconta lo stesso Thomas Richards nel suo libro, «Un giorno facemmo un'improvvisazione: fra gli assistenti di Grotowski, alcuni avrebbero cantato ripetendo un ciclo prestabilito di canti haitiani, e altri avrebbero suonato i tamburi. Gli allievi, ognuno per conto proprio, avrebbe cercato l'unica danza di ogni canto. Grotowski disse che, codificato in ogni canto antico, c'è un modo di muoversi, un modo solo: ogni canto ha, nascosto dentro di sé, un suo distinto modo di muoversi. Ciascuno di noi doveva cercare di riscoprire con il corpo il modo di muoversi proprio di ogni canto, mentre gli assistenti cantavano. Cominciammo. Ricordo che all'inizio era la mia mente a condurre la ricerca delle danze, interpretavo mentalmente i canti: per esempio, di uno deducevo che doveva essere un canto di lavoro, per cui imitavo il lavoro manuale trasformando i movimenti in una danza ripetitiva. [...] A un certo punto, mentre la mia spossatezza fisica cresceva, la mia mente si stancò e si acquietò: divenne meno capace di dire al corpo come interpretare il canto. Allora, per qualche breve momento, sentii come se il mio corpo cominciasse a danzare da solo. Il corpo portava da sé il modo di muoversi e la mente divenne un osservatore passivo. Sentii gli occhi di Grotowski su di me, un'impressione chiara, una sensazione fisica come di essere toccato. Poi Grotowski interruppe di colpo l'improvvisazione. Mentre ci stavamo avviando all'uscita, mi si avvicinò e disse: "sì, quello era nella direzione giusta"»<sup>265</sup>. Per raggiungere un tale livello l'attore deve essere capace di vedere la realtà nei dettagli, poi di costruirla e, infine, di viverla sul palcoscenico senza auto-osservazione.

Tuttavia, ciò non è sufficiente. E quello che tenterà di sperimentare Grotowski, soprattutto all'interno del *Workcenter*, sarà proprio il superamento nell'arte dell'attore di questo fondamento realistico, perché esso deve essere sì il punto di partenza, ma dal quale poi ce se ne libera pian piano. Perciò, si potrebbe dire che, a superamento del sistema stanislavskijano, nel teatro di Grotowski il lavoro sulle azioni fisiche è solamente la porta per entrare nella corrente vivente degli impulsi, e non una semplice ricostruzione della vita quotidiana. Per questo qualunque vero artista avrà bisogno di anni di pratica per arrivare a un tale livello dal momento che «solo un attore che può *padroneggiare ciò che fa* sul palcoscenico sarà capace di creare una vita *sul palcoscenico*. E per padroneggiare ciò che fa deve capire quali forze in lui controllano il suo comportamento nella vita quotidiana»<sup>266</sup>. Infatti, le prove per Grotowski non sono soltanto la preparazione della prima dello spettacolo, ma diventano il terreno in cui scoprire noi stessi, le nostre possibilità, quel campo in cui oltrepassare i nostri limiti o, come le definisce Thomas Richards, una grande avventura<sup>267</sup>.

Facendo, dunque, leva sul corpo dell'attore, Grotowski si dà la possibilità di andare a rivoluzionare non solo la dialettica che attore-regista, ma soprattutto quella attore-spettatore.

Per quanto riguarda la prima, come abbiamo visto, l'attore si affida al regista e il loro lavoro insieme consiste nell'esplorazione delle sue possibilità estreme, non si tratta di una semplice collaborazione, ma di un processo di evoluzione che diventa rivelazione grazie alla quale l'attore "nasce di nuovo", non solo come attore ma anche come uomo, e il regista "rinasce con lui". In questo rapporto si realizza l'accettazione totale di un essere umano da parte di un altro.

Più importante ed essenziale nel sistema grotowskiano, è, invece, la dialettica tra attore e spettatore, anche se in un certo senso contraddittoria o quantomeno complessa: Grotowski, se da un lato pone lo spettatore in cima ai suoi interessi e alle sue preoccupazioni, dall'altro, ne rifiuta la tradizionale caratterizzazione occidentale

<sup>265</sup> T. Richards, *Al lavoro con Grotowski, sulle azioni fisiche*, Ubulibri, Milano, 1993, pp. 33-34.

<sup>266</sup> *Ibi*, p. 112.

<sup>267</sup> *Ibi*, p. 126.

trasformandolo da partecipante a testimone. L'attore, infatti, non deve recitare *per* il pubblico, ma deve stabilire un *confronto* con gli spettatori e questo nuovo genere di rapporto è giocato anche sul piano delle diverse soluzioni tecniche. Il teatro di Grotowski, infatti, fa a meno dell'impianto del palcoscenico attraverso una differente disposizione degli attori e degli spettatori ideata per ogni nuovo spettacolo: gli attori possono recitare tra il pubblico, oppure mettendosi su delle impalcature, oppure ignorando totalmente la presenza del pubblico, o ancora tutta la sala viene utilizzata come luogo determinato concretamente. L'unico principio che deve rimanere saldo è che la preoccupazione essenziale deve essere quella di impostare per ogni tipo di rappresentazione un giusto rapporto tra l'attore e lo spettatore e di concretare la scelta conseguente in una precisa disposizione fisica.

Dunque, il risultato di ciò sarà l'annullamento dell'intervallo di tempo fra gli impulsi interiori e le reazioni esteriori in modo tale che l'impulso sia già una reazione esterna. Impulso e azione sono contemporanei e, usando le stesse parole di Grotowski, dal rituale teatrale si passa al *rituale umano*. Infatti, il regista polacco non si rivolge a uno spettatore qualsiasi, ma a quello spettatore che nutre autentiche esigenze spirituali e che desideri veramente autoanalizzarsi mediante un confronto diretto con la rappresentazione.

Dunque, non rivolgendosi esclusivamente alla dimensione artistica, l'area di lavoro di Grotowski è piuttosto estesa in quanto riguarda l'uomo e, per capire la sua lezione, bisogna partecipare a questo processo creativo aperto a sempre nuove possibilità. Il terreno dell'incontro non è più il teatro, perché, col prevalere della ricerca umana su quella estetica, emerge la priorità del fenomeno umano e di quello che accade immediatamente. Una rivoluzione nel nome della sincerità radicale, contro ogni finzione: occorre essere quello che si è ed essere dove si è, essere nell'istante e incontrare chi si incontra. Grotowski ritiene che la maschera annulli l'uomo e che nello spettacolo il momento cruciale non è quando si recita, bensì quando non si recita ed è proprio durante le prove che si manifesta quella "verità diretta" in cui si è quello che si è. Dunque, dimenticare la recita e il ruolo, rifiutare la mediazione del rappresentare, vivere l'immediatezza.

La ricerca di totalità diventa ricerca di unità nell'individuo, e per questo motivo essa non può essere appresa o insegnata, bisogna solamente capire come liberarsi dal dominio della tecnica per sapere come non rifiutare l'atto, ossia l'incontro. La realizzazione di questa individualità non avviene attraverso l'acquisizione di conoscenze nuove, ma piuttosto con la rimozione delle vecchie abitudini. L'attore deve concentrarsi esclusivamente sulla reazione personale, che gli consente di svelare uno dopo l'altro i diversi strati della sua personalità: si parte dalla fonte biologica, istintiva e impulsiva per arrivare al vertice di questo processo, dove il tutto si fonde in un'unità. «Non ricerchiamo le ricette e gli stereotipi che sono prerogativa dei professionisti [...]. Si deve invece chiedere all'attore: quali sono gli ostacoli che ti frenano in quella evoluzione verso l'atto totale che deve impegnare tutte le sue risposte psico-fisiche, dalle più istintive alle più razionali? Dobbiamo scoprire che cosa lo intralci nella respirazione, nei movimenti e nei contatti umani. [...] Io voglio portar via, spogliare l'attore di tutto quanto possa turbarlo. Ciò che è creativo rimarrà in lui. È una liberazione. Se non rimarrà niente, vuol dire che egli è creativo»<sup>268</sup>.

Questo atto di rivelazione totale del proprio essere, che diventa un  *dono dell'individuo* e che confina con la trasgressione di ogni barriera e con l'amore, è un atto totale di denudamento, di autoanalisi, di laceramento della propria maschera di ogni giorno e di esteriorizzazione del proprio essere. Non si tratta di esibizionismo, ma di quella

---

<sup>268</sup> D. Bablet, *La tecnica dell'attore* in J. Grotowski, *Per un teatro povero*, Bulzoni, Roma, 1970, p. 239. Questo articolo è estrapolato da un'intervista che Grotowski rilasciò durante il suo soggiorno a Parigi nel 1967 e che apparve su *Les Lettres Françaises* (16/22 Marzo 1967).

disposizione dell'attore a una *propria verità*. Se ogni vita è un processo differente da persona a persona, ogni attore ha il proprio atto totale. Quello di Grotowski, se vogliamo, sembra un atto teatrale di stampo "metafisico" in cui *emozionare* diventa sinonimo di *mettere in movimento*. Attraverso proprio le *azioni fisiche* e un'idea di arte non più come rappresentazione, bensì come *veicolo*, nel e con il teatro si giunge a un significato più profondo, a una dimensione veritativa dell'umano. Tensione all'assoluto. Proprio a tal proposito, si cela la marcata differenza tra il progetto grotowskiano e il sistema di Stanislavskij perché quello del regista polacco non è propriamente il metodo delle azioni fisiche di Stanislavskij, ma piuttosto quello che c'è dopo. Questo "passo successivo" consiste in due considerazioni relative proprio alla pratica delle azioni fisiche. La prima è l'idea di *organicità* che non è riferita tanto alle leggi della vita naturale, quanto al potenziale intrinseco del corpo umano sprigionato in una corrente quasi biologica di impulsi che provengono dall'interiorità; la seconda ha a che fare con l'*impulso* il quale non riguarda solamente gli occhi o la mimica – come sosteneva Stanislavskij – bensì è una relazione che precede l'agire in quanto comincia sotto la pelle e che è visibile solo quando è già diventato una piccola azione<sup>269</sup>. Tuttavia, tali differenze sussistono perché diverso è lo scopo che i due registi si prefiggono con il loro teatro: Stanislavskij ha centrato la sua ricerca sullo sviluppo di un personaggio all'interno di una storia e nelle circostanze raccontate in un testo teatrale; nel lavoro di Grotowski gli attori non cercano mai i personaggi perché nella loro pratica l'accento è posto sulla formazione di una struttura personale in cui la persona che agisce possa avvicinarsi a un asse interiore di scoperta.

Più volte in riferimento a ciò, Grotowski parla di *educazione* e in particolar modo della necessità di coinvolgere in questo processo di conoscenza dell'attore tutte le dimensioni della vita umana anche – anzi soprattutto – quelle che non sembrano essere razionalità, ma che ne sono comunque la causa e il risultato. La formazione integrale del soggetto non passa solamente attraverso i libri o l'imitazione di standard comportamentali, bensì nel processo formativo in cui l'attore-persona viene coinvolto nella sua interezza di anima e corpo, prestando quindi attenzione tanto alle emozioni, quanto ai vissuti corporei.

Questa la sfida che nella contemporaneità ha fatto sua anche un certo tipo di pedagogia, una pedagogia che si pone come fine l'educazione e lo sviluppo integrale della persona; una pedagogia che, nemica di qualsiasi retorica materialista o meccanicista e di qualsiasi residuo di pensiero dualista, include l'*educazione fisica* come disciplina fondamentale perché, come afferma Giuseppe Bertagna, non si può parlare di educazione della persona senza coinvolgere anche la dimensione motoria: «L'educazione fisica (e sportiva) perché non è possibile conoscere alcunché del e sul corpo, e del suo movimento, confrontandosi con le consapevolezza di sapere (conoscenze) e di saper fare (abilità) fornite dalle Scienze motorie e sportive a suo riguardo, se tali conoscenze ed abilità (scientifiche) non diventano esse stesse, perché riconosciute valore, modo di essere di sé, azioni motorie proprie migliori di altre e preferibili ad altre, alla fine competenze personali che ci perfezionano globalmente, non solo e non tanto motoricamente, come persone e che qualificano l'intero della nostra vita oggi, qui, con gli amici, in questa società, con queste attese di futuro»<sup>270</sup>.

In tale affermazione sembrano tornare vive più che mai le parole di Grotowski, in particolare – e questo è l'intento conclusivo – sembra palesarsi uno stretto legame tra teatralità ed educazione fisica non solo nel fine ultimo di entrambe le discipline, ovvero il massimo e pieno sviluppo della personalità da parte del soggetto, ma anche in due

<sup>269</sup> J. Grotowski, *C'était une sorte de volcan*, cit. p. 99, in T. Richards, *Al lavoro con Grotowski, sulle azioni fisiche*, Ubulibri, Milano, 1993, p. 105.

<sup>270</sup> G. Bertagna (ed.) *Scuola in movimento – La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra rifora della scuola e dell'università*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 16.

concetti cardine del paradigma del regista polacco: l'idea di *corpo* e il significato e l'implicazione dell'*azione*.

Del resto, la riscoperta della corporeità è un fenomeno che va ben al di là dell'ambito teatrale e non nasce in teatro, bensì inizia con la ginnastica, i cui metodi si svilupparono nel corso dell'Ottocento<sup>271</sup>. Una svolta in tale direzione è stata data soprattutto dalla comparsa, alle porte del Novecento, della *fenomenologia* la quale, raccogliendo le istanze della contemporaneità, considera l'uomo un organismo che non si limita a reagire agli stimoli esterni dell'ambiente adattandosi ad esso, ma egli si fa sorgente autonoma d'azione, in quanto essere intenzionale. Il corpo diventa così un mezzo che l'uomo ha a disposizione per agire sul e nel mondo in quanto centro percettivo e spaziale, luogo delle relazioni umane. Pioniere di questa *Körperkultur*, fu proprio il padre della prospettiva fenomenologica, Edmund Husserl il quale ribadì in chiave filosofica il valore dell'esperienza del corpo. Di particolare interesse, allo scopo di mostrare un legame tra educazione fisica e teatralità, sembra essere proprio l'idea husserliana che oltre a un corpo fisico (che lui chiama in tedesco *Körper*) esiste anche, e soprattutto, l'esperienza dell'*essere corpo (Leib)*, come a ricordarci che la persona è anche la sua corporeità ed ogni nostra azione dipende dall'unità inscindibile tra libertà, corporeità e interiorità<sup>272</sup>. Ed è proprio il gioco che si instaura tra questi tre concetti che diventa il luogo dell'educazione, soprattutto dell'educazione fisica la quale costituisce un fattore rilevante dello sviluppo della personalità e del suo continuo miglioramento offrendo al soggetto la possibilità concreta di conoscersi e di autovalutarsi.

La riscoperta del corpo a livello teatrale si traduce nella consapevolezza che non si dà drammaturgia senza messinscena, che non si dà testo che non si incarni nel corpo degli attori. Ridare valore al corpo vuol dire affrontare le questioni legate alla tipologia e al ruolo dell'attore, dell'arte attoriale e della regia. Conseguenza più importante, è un nuovo modo di intendere il *gesto*, non alla stregua di una facile e misteriosa capacità palinogenetica, come si è equivocamente portati a credere, ma nella sua purezza ed essenzialità, nella sua possibilità di essere espressione di qualcosa che trascende il gesto stesso. Sembrano qui echeggiare le parole di Merleau-Ponty nella sua opera *L'occhio e lo spirito* nella quale viene fondata una nuova ontologia proprio a partire dal riconoscimento di una nuova estetica, un'estetica che si fa analisi del gesto il quale comunica nell'arte un senso del mondo. Secondo il filosofo francese, infatti, il gesto è ciò che rende possibile sia la comunicazione e la relazione tra corpo e linguaggio, sia l'apertura intenzionale del corpo stesso. Per questo il corpo, in quanto veicolo e fonte di ogni nostra azione e movimento, rappresenta la modalità originaria del nostro rapporto con il mondo, della nostra percezione della realtà.

La riscoperta del corpo dell'attore, quindi, pose agli uomini di teatro molti più problemi di quanti non ne risolvesse, primo fra tutti quello della *scuola*, ovvero di un ripensamento globale della formazione teatrale. Per questo la nascita dei laboratori. Per questo la necessità imperante di formare l'attore attraverso un *training* fisico e vocale che, come si è cercato di sottolineare, non si riduce nella trasmissione di nuove generiche tecniche di lavoro teatrale, bensì come discorso organico sulla drammaturgia del corpo in movimento e della relazione con uno spazio-tempo in grado di dare vita non solo a

---

<sup>271</sup> In generale, va ricordato che la vera e propria rivendicazione del valore del corpo è sorta a partire dal Romanticismo i cui esponenti, in polemica con le principali teorie dualistiche moderne che avevano ridotto il corpo a puro meccanismo, realtà altra e inferiore rispetto al pensiero e allo spirito, affermano nuovamente il primato della sensazione, dell'esperienza e della percezione, quindi della corporeità. Con l'Ottocento, infatti, il pensare non è più una certezza, l'uomo è sicuro solamente dell'esperienza del sentire.

<sup>272</sup> F. Togni, *Competenza personale e competizione sportiva*, cit., p. 69.

originali possibilità espressive, ma anche a profonde qualità relazionali nel teatro<sup>273</sup>. In questo senso, Grotowski è passato dalla ricerca sulla tecnica dell'attore alla pratica di una vocazione all'incontro con l'altro, ad una rappresentazione-presenza. Il *Teatr Laboratorium* di Wroclaw e il *Workcenter* di Pontedera costituiscono proprio l'esempio concreto di questo nuovo sistema di comunicazione fondato non sui rapporti di mediazione o di mimesi, bensì sull'azione e la partecipazione attiva di persone che praticano la cultura con se stessi e che si scoprono come forze della natura.

Grotowski stesso si mostrò perplesso circa l'utilizzo del concetto di *training*, non perché fosse contrario al suo significato intrinseco, piuttosto per via della strumentalizzazione e delle derive tecnicista che le scuole teatrali a lui contemporanee avevano riservato a tale termine. Secondo il regista polacco, non solo il *training* non va inteso come banale sommatoria di esercizi e di pratiche organizzate a favore di una presunta ricchezza di espressione, ma soprattutto – e qui torniamo al secondo punto di contatto tra teatralità ed educazione fisica – come *Altro* perché mediante il laboratorio non si va alla ricerca del movimento, bensì dell'Azione. Un'importante lezione che ereditiamo da Grotowski e che possiamo fare nostra a livello educativo, consiste proprio nella sua affermazione del primato dell'atto rispetto al momento riflessivo, rispetto alle stesse emozioni perché, come ci ricorda Stanislavskij, è impossibile fissare nella memoria i sentimenti, si può solamente ricordare la linea delle azioni fisiche<sup>274</sup> e perché è la "piccola verità" delle azioni fisiche che mette in moto la "grande verità" di pensieri, emozioni ed esperienze e la chiave delle azioni fisiche sta nel processo del corpo. Dunque, l'azione pratica che Grotowski ha in mente riguarda un *fare* che pedagogicamente sembra significare molto in quanto non solo dà valore a quell'agire che permette la manifestazione del nostro essere persone, ma anche perché, affermando che l'azione non è mai esterna bensì intrinsecamente interiore, sottolinea come l'uomo agisca sempre "spontaneamente", o meglio agisce perché *vuole agire*<sup>275</sup>. L'uomo "agisce spontaneamente" perché quell'oggetto a cui tende è da lui voluto, quindi perché è lui stesso oggetto della sua volontà. Egli non è semplicemente spinto da forze che lo sovrastano o da meccanismi che lo determinano, bensì compie in sé e per sé delle azioni. In questo agire, poi, bisogna distinguere ciò che viene fatto e i motivi per i quali si compie una certa azione, dei quali non abbiamo mai un'adeguata valutazione – soprattutto in riferimento all'agire altrui. È proprio dalla connessione che si crea tra questi due differenti livelli che si giocano la libertà e la responsabilità dell'uomo.

Di fatti, «ciò che realizza l'azione non sono le semplici motivazioni e percezioni corporee, è l'appello che esse fanno all'interiorità di colui che percepisce. Un appello preciso che invoca una decisione della libertà. Voler realizzare qualcosa significa decidere di agire»<sup>276</sup>. Questo ci ricorda che, non solo l'azione ha sempre a che fare con il piano dell'etica, ma soprattutto che «il termine "pratico" designa l'azione specificatamente umana, l'agire che qualifica soltanto l'uomo e nessun altro essere vivente, che si pone i problemi dell'agire bene nell'intenzionalità e che ne cerca una soluzione ragionata che non valga solo per sé, in maniera autistica, ma che sia riconosciuta e condivisa anche dagli altri, perché anche da loro valutata "bene" e condivisa»<sup>277</sup>. Da qui, la precisa distinzione tra *atti dell'uomo* (ovvero quelle operazioni e comportamenti che pur essendo eseguiti

<sup>273</sup> D. Seragnoli, *Il corpo ritrovato* in A. M. Andrisano (a cura di), *Il corpo teatrale fra testi e messinscena – dalla drammaturgia classica all'esperienza laboratoriale contemporanea*, Carocci Editore, Roma, 2006, p. 227.

<sup>274</sup> V. O. Toporkov, *Stanislavskij alle prove. Gli ultimi anni*, Ubulibri, Milano, 1998, p. 120.

<sup>275</sup> F. Togni, *Competenza ...*, cit., 2009, p. 85.

<sup>276</sup> *Ibi*, p. 92.

<sup>277</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2010, p. 219.



attivamente e consapevolmente dall'uomo, non lo caratterizzano come essere vivente superiore perché comunque causati in lui in modo necessario da altro) e *atti umani* (vale a dire quelle azioni libere e responsabili che sono esclusive dell'uomo e che come tali scaturiscono dall'intenzionalità e dal logos) che, tradotta nel campo che a noi interessa analizzare, cioè quello dell'educazione fisica e del teatro, si potrebbe riproporre nelle vesti della differenza che esiste tra *movimento* ed *azione*: il primo può essere definito, in senso generico, come qualsiasi traslazione del corpo nel suo insieme o di una o più delle sue parti<sup>278</sup>; mentre, la seconda, come si è cercato di mostrare, è molto di più perché implica l'agire della persona stessa, il suo mettersi in gioco, il suo esprimere a partire dal corpo una verità che è nostra e del mondo. Per questo motivo, da una parte, l'educazione fisica non può essere considerata come pura disciplina del movimento, ma riguarda sempre un'educazione all'agire<sup>279</sup> e, dall'altra, nella pratica teatrale, come spesso sottolineava Grotowski, le azioni fisiche non consistono in attività, semplici gesti o reali movimenti ed è proprio in ciò che si palesa la distanza nella pratica teatrale fra il capire qualcosa solo con la mente e l'essere capace di fare qualcosa, il farlo intenzionalmente. Riprendendo le parole dello stesso regista polacco durante una conferenza a Liège, «...è molto facile confondere movimento con azione fisica. Se, per esempio, faccio un movimento così [Grotowski stende il braccio e la mano di fronte a sé] – non è ancora azione. Se faccio lo stesso movimento ma per indicare quella signora, è un'azione fisica. Se faccio così [Grotowski stende il braccio e la mano di fronte a sé] – non è un'azione fisica, è solo un movimento. Ma se c'è un obiettivo – semplice – lei! [Grotowski indica la persona nella stanza] Indico lei, in questo momento, è un'azione fisica. L'errore di molti registi, è di fissare il movimento e non l'azione fisica»<sup>280</sup>.

Potremmo dire che con le azioni fisiche di Grotowski si è andati ben oltre il concetto di *mimesis* aristotelico, non tanto perché l'imitazione in quanto processo conoscitivo non abbia in sé una sua legittimità, quanto perché non è questo ciò che interessa al regista polacco. Nella sua prassi teatrale sembra manifestarsi il passaggio dalla mimesi alle attività intenzionali superiori. Infatti, nelle azioni fisiche di Grotowski si potrebbero scorgere tutti e quattro i significati del termine "intenzionalità": intenzionalità come *direzione* verso qualcosa, un oggetto specifico che è il fine dell'agire; come *rappresentazione ed esecuzione di intenzioni*, perché quando l'uomo decide di compiere un movimento si attivano sì biologicamente una serie di connessioni nervose, tuttavia l'"accorgersi" di questi movimenti è già di per sé un renderli consapevoli; come *analisi formale delle rappresentazioni*, dal momento che non è solamente direzione dei nostri atti psichici, ma anche particolare caratteristica verso cui è finalizzata la nostra azione; e, infine, come *coscienza* perché non ci sarebbe nessuna direzione, nessun procedere e nessun giudizio se non ci fosse una coscienza che rende possibile tutto ciò<sup>281</sup>. Del resto, come mostrato dal precedente estratto della conferenza a Liège, le azioni fisiche che Grotowski vuole costruire esigono sia un soggetto che è consapevole di essere orientato sia un oggetto che si prospetta essere la meta e il senso del nostro agire.

A tal proposito, si possono prendere ad esempio anche le stesse performance del *Workcenter*, le quali, incentrate esclusivamente sull'azione – del resto vengono proprio chiamate dagli addetti ai lavori *Action* – che non sono mere traduzioni o messinscena di un testo drammaturgico, piuttosto si tratta di un fare che cerca la precisione e l'oggettività

<sup>278</sup> G. Giugni, *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*, SEI, Torino, 1986, p. 30.

<sup>279</sup> F. Togni, *Competenza ...*, cit., p. 97.

<sup>280</sup> J. Grotowski, *Conferenza a Liège*, cit. in T. Richards, *Al lavoro con Grotowski, sulle azioni fisiche*, Ubulibri, Milano, 1993, p. 86.

<sup>281</sup> Per un maggiore e più dettagliato approfondimento di questo tema, si rimanda a G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2010, cap. 4.

del rituale, ovvero di un evento in grado di svelare qualcosa di segreto e di nascosto attraverso la ripetizione, in fase di *training*, e non la riproduzione di forme. Ripetizione da intendersi proprio come ricerca non della presunta intensità della “prima volta”, della prima emozione scenica, ma in profondità. Quelle a cui si assiste durante l’esecuzione degli esercizi sono *inner action* strutturate, proprio perché non lasciate alla semplice improvvisazione o al puro racconto narrativo di un fare in base a una drammaturgia. Come ci ricordano Richards e Biagini, la *struttura* non implica la descrizione dettagliata di ciò che si farà poi sul palcoscenico, ma è solamente una *mappa* di riferimento perché quel che conta è il processo che è in atto. In questa *mappa* vengono strutturati sì gli elementi dello spettacolo (le azioni, le canzoni, ecc...), ma in senso meccanico, perché quella che si costruisce non è, come si è detto, una composizione formale di movimenti, l’uno accanto all’altro<sup>282</sup>.

Un tale lavoro richiede una qualità e un’attenzione in ogni momento e in ogni aspetto della prassi senza sapere quale sarà il risultato o se un qualche risultato sarà mai raggiunto. In questo consiste la profonda ricerca dell’attore e la sua dedizione quotidiana alla professione, perché il suo prima ancora di essere un mestiere sembra essere, nel *Workcenter*, una scelta di vita, un modo di essere. Tuttavia, solo mediante la pratica costante e ripetuta degli esercizi vocali e fisici l’attuante può giungere a sperimentare quel senso di trascendenza – la *tranluminazione* per tornare alla terminologia grotowskiana – che è percezione della trasparenza del proprio corpo, un’esperienza che, generata anche da un semplice gesto o canto, è così forte e così viva che trasforma quel frammento fisico in un momento estatico.

A tal proposito, sembra obbligato il confronto con il testo *Paradosso sull’attore* di Diderot<sup>283</sup>, nel quale il filosofo illuminista esorta l’attore a osservare la natura, restare aderente alla realtà facendo sì che l’impulso emozionale non abbia la meglio sulla riflessione critica e sull’autodisciplina. Il suo è un no alla sensibilità in quanto è un ostacolo alla libertà di chi vuole dirigere il proprio corpo coscientemente e colui che ne è vittima è alla mercé di uno slancio interiore. Quest’ultima affermazione sembra andare contro quanto finora abbiamo detto circa il teatro di Grotowski, tuttavia, va sottolineato che l’autore francese rifiuta ogni forma passiva di imitazione della natura: l’arte non può ridursi a un banale effetto psicologico di immedesimazione con il personaggio, ma deve essere adeguazione critica a un modello, a un fulcro ideale, risultato di un complesso e duraturo lavoro di osservazione e di riflessione sui dati del reale. Sebbene l’opera abbia da sempre destato molte controversie, il talento e l’efficacia dell’attore riposano, dunque, nell’osservazione critica del personaggio che si incarna, egli si trasforma così da semplice esecutore a *creatore* perché, paradossalmente, il massimo della naturalezza si ottiene con il massimo dell’artificio e, di conseguenza, il vero sulla scena non si ottiene mostrando le cose così come sono in natura, ma risiede nella *conformità* delle azioni, dei discorsi, dei gesti, della parola, della postura vocale a un modello pensato all’attore. Quella l’attore crea è una natura seconda che, nonostante non si identifichi perfettamente con la realtà autentica, ha comunque una sua sincerità. Dunque, nonostante il fine del teatro pensato da Diderot non sia l’io dell’attore, come in Grotowski, ma l’aderenza con il suo personaggio, il filosofo francese, così come il regista polacco, ritiene che l’attore, per raggiungere una tale maestria, necessiti di una severa disciplina e di una studiata tecnica per affrontare il suo lavoro.

Sembrano qui risuonare le parole di Copeau “vi è una misura della sincerità, come vi è una misura della tecnica” perché, in fondo, quel che si va cercando è, in ogni caso, la

<sup>282</sup> T. Richards, M. Biagini in conversation with Maria Shevtsova, *With and after Grotowski*, Cambridge Journals, Cambridge University Press, n. November 2009, p. 340.

<sup>283</sup> D. Diderot, *Paradosso sull’attore*, a cura di Paolo Alatri, Editori Riuniti, Roma, 1972.

*sincerità* del corpo ricreando le condizioni di relazione non solo fra corpo e mente, ma tra il sé e il mondo e mettendo in disparte l'*avere* un corpo a favore dell'*essere* un corpo, negando così ogni uso strumentale della fisicità. Per questo stesso motivo, sia nel campo dell'educazione fisica sia in quello della pratica teatrale, la parola *training*, come premeva sottolineare allo stesso regista polacco, non deve essere intesa come un semplice addestramento o come un mero allenamento dal momento che il verbo inglese dal quale deriva, *to train*, può essere tradotto sì come addestrare, esercitare ed allenare, ma anche come educare, preparare ed istruire. Dunque, implica proprio il fare pratica e, per tale ragione, il *training*, educativo o teatrale che sia, non riguarda solamente l'aspetto fisico, ma anche mentale del soggetto che agisce, o meglio rimanda proprio al coinvolgimento della persona nella sua totalità ed organicità. Del resto, «Nessun allenamento è in grado di trasformarsi nell'atto. Non parlo dell'improvvisazione come "allenamento", è un'altra questione. Parlo di un certo genere di esercizi, di una sorta di ginnastica creativa. Gli esercizi comunque non hanno senso, se accanto ad essi e, in qualche modo superandoli, non si compie l'unica cosa che conta: l'*atto umano*»<sup>284</sup>.

Per questo, rifacendoci sempre alla terminologia grotowskiana, da una parte, abbiamo il *performer* – attore o educando che sia – e, dall'altra, il *teacher* – regista o educatore – il quale non spiega *come* si fa, perché in tal caso la sua spiegazione sarebbe vessatoria e giusta solo in quella circostanza, bensì nella prassi quotidiana fa in modo che l' "apprendista" si confronti con la vera difficoltà cercando di far sì che l'enigma della vita diventi praticabile<sup>285</sup>. Un teatro che si fa *spazio umano*, possibilità di un'esperienza che non ha a che fare esclusivamente con la scena, ma che ha come luogo soprattutto il corpo dell'attore. Da qui, derivano due delle grandi esperienze teatrali della seconda metà del Novecento, ovvero l'*Odin Teatret* di Eugenio Barba, allievo del resto dello stesso regista polacco, e il *Living Theatre* di Julian Beck e Judith Malina.

Tuttavia, se da una parte il teatro di Grotowski rappresenta una delle tappe più importanti e significative del secolo scorso eleggendo a oggetto privilegiato degli studi teatrali non più il testo drammatico o lo spettacolo, bensì il processo del fare teatro, dall'altra lascia aperta una delle problematiche che ad oggi sembrano essere cruciali nel dibattito degli addetti ai lavori: la questione metodologica, o meglio il rapporto tra teoria e pratica. Nonostante ci sia uniformità nel credere che non si debba più affermare la dicotomia tra vedere e fare, tra teoria e pratica, proprio alla luce dell'esistenza oramai di vari tipi di esperienza teatrale, resta da approfondire il nodo relativo a quale sia, però, l'esperienza prettamente pratica indispensabile al teatrologo nel suo lavoro storico-critico. A tal proposito, interessante sembra essere la riformulazione del problema affermata da Marco De Marinis mediante l'individualizzazione di un livello intermedio tra il vedere e il fare, il *veder-fare teatro*<sup>286</sup>. Con tale termine, l'autore fa riferimento a un'esperienza pratica *indiretta* che si acquisisce seguendo il lavoro dell'attore nel processo (prove, allenamento, dimostrazioni, esercitazioni, ecc...). In questa direzione, si è mosso, non solo il Workcenter con il progetto del 2006 *An Action in Creation*, ma anche la tradizione dei cosiddetti *Performance Studies* che si è sviluppata in America, e più ampiamente nel mondo anglosassone, a partire dagli anni Sessanta. Secondo Marco De Marinis, tale

<sup>284</sup> J. Grotowski, *Ciò che è stato*, in L. Flaszen, C. Pollastrelli, R. Molinari (a cura di), *Il Teatr Laboratorium di Jerzy Grotowski 1959-1969*, La Casa Usher, Firenze, 2007, p. 181 (il corsivo è mio).

<sup>285</sup> A. Attisani, *Un teatro apocrifo, il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*, Edizioni medusa, Milano, 2006, p. 57. Qui l'autore fa riferimento a un suo commento al testo di J. Grotowski, *Il Performer* (traduzione a cura di R. Molinari e M. Biagini, aggiornata da M. Biagini sulla versione finale del testo inglese pubblicata in *The Grotowski Sourcebook*).

<sup>286</sup> M. De Marinis, *Teoria, pratica e storia: problemi metodologici degli studi teatrali*, in *Annali Online di Ferrara, Facoltà di Lettere e Filosofia*, vol. 1, 2007, pp. 262-272. Nuova introduzione alla seconda edizione di M. De Marinis, *Capire il teatro. Lineamenti di una nuova teatrologia*, Bulzoni Editore, Roma, 2007.

prospettiva, pur con i suoi limiti metodologici, si figura nel dibattito attuale come uno dei più fecondi spunti per un rinnovato dialogo sul teatro, in quanto essa, a partire da Richard Schechner e Victor Turner, rappresenta un suggestivo punto di contatto tra teatrologia e prassi teatrale, considerando le opere dal punto di vista puramente performativo. Tuttavia, tali studi lasciano troppi labili i confini del concetto stesso di performatività, rischiando così che quasi tutto possa diventare oggetto dei *Performance Studies*. Dunque, interessante sarebbe tornare a monte della questione, capire cosa possa significare oggi, nel mondo e nel modo in cui viviamo, la *performance*, la *prassi* perché, come afferma Ferdinando Taviani, si tratta di un lavoro che si compone di precisi esercizi e dettagliate partiture entro le quali e rispetto le quali si cerca di trovare un sbocco dalla ripetizione meccanica all'irripetibile e non premeditato fluire della vita, qui ed ora<sup>287</sup>.

---

<sup>287</sup> F. Taviani, *Grotowski posdomani. Ventuno riflessioni sulla doppia visuale*, in *Teatro e Storia*, 1998-1999, p. 397.

## Competenze motorie e stili d'insegnamento in educazione fisica

Dario Colella, Ph.D.

Università degli Studi di Foggia - Laboratorio di didattica delle attività motorie

### Abstract

*Teaching for competences in physical education is an issue of great interest in primary and secondary school. The definition of motor competence calls for the analysis of its structure and the essential domains disciplinary, in basic and higher education. The motor competence is not just motor skill: the complex nature of motor competence, requires the identification of teaching styles in relation to the objectives of physical education, teacher behaviors, and educational frameworks to the needs of students. Why use different teaching styles and complementary? How to differentiate the roles of teacher and pupil? In this paper we analyze the styles of teaching to promote motor skills and the educational process through movement and sport.*

### Educazione fisica a scuola. Quali ambiti d'intervento ?

Il contributo dell'educazione fisica è essenziale per la formazione globale della personalità del bambino e del giovane; gli effetti dell'insegnamento nella scuola primaria e secondaria sono determinanti sia sul piano educativo sia per la promozione della salute e l'attuazione di misure preventive, soprattutto in seguito agli studi che riferiscono una riduzione dei livelli di attività fisica abituale ed un aumento di sovrappeso ed obesità in età evolutiva<sup>288</sup>.

Si presentano qui, sinteticamente, gli ambiti peculiari dell'educazione fisica a scuola che, oltre a riguardare i processi di apprendimento e sviluppo motorio, comprendono la promozione della salute e dell'efficienza fisica, l'educazione alla corporeità attraverso le attività fisiche abituali, il gioco, lo sport.

Negli ultimi anni gli ambiti d'intervento e le attività che compongono la struttura disciplinare dell'educazione fisica hanno subito importanti revisioni ed un significativo ampliamento.

In una rassegna di studi svolti in diversi Paesi, R. Bailey<sup>289</sup> ha evidenziato il ruolo fondamentale dell'educazione fisica per lo sviluppo di tutte le aree della persona: motoria, affettiva, sociale, cognitiva e delle relazioni reciproche; attraverso le attività motorie, infatti, si propone un contributo ineludibile allo sviluppo delle competenze motorie in età evolutiva, presupposti necessari per acquisire stili di vita fisicamente attivi e per la partecipazione alle discipline sportive. Numerosi studi avvertono che i benefici per la crescita della persona non sono, necessariamente, il risultato soltanto della partecipazione alle attività pratiche, le valenze formative, infatti, sono mediate dalle interazioni che si attuano tra allievi ed insegnanti; allievi ed allievi, genitori, allievi ed insegnanti coinvolti in un progetto<sup>290</sup>. Ciò evidenzia uno stretto legame tra l'oggetto dell'insegnamento-apprendimento motorio e le modalità della relazione educativa.

<sup>288</sup> W.B. Strong, R.M. Malina, J.R. Cameron, C.J. Blimkie, S.R. Daniels, R.K. Dishman, B. Gutin, A.C. Hergenroeder, A. Must, P.A. Nixon, J.M. Pivarnik, T. Roland, S. Trost, F. Trudeau, *Evidence based physical activity for school-age youth*, in «J. Pediatr», 146, 2005, pp. 732-737.

<sup>289</sup> R. Bailey, *Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes*, in «The Journal of School Health», 76, 2006, pp. 397-401.

<sup>290</sup> *Ibi*, pp. 398-399.

Recentemente in diversi Paesi Europei, si è avuta la revisione dei curricula ed una riduzione delle ore di educazione fisica a scuola<sup>291</sup>; ciò ha sollecitato la necessità di rivedere i vincoli epistemologici disciplinari, le tematiche progettuali, i rapporti con le attività sportive.

L'OMS nel 2010 ha pubblicato un documento molto articolato, "*Global recommendations on physical activity for health*"<sup>292</sup> in cui si raccomanda la pratica di almeno un'ora di attività fisica quotidiana in età evolutiva, suddivisa in periodi di breve durata, si indicano i benefici per la salute (sviluppo dell'efficienza muscolare, scheletrica, cardiovascolare e della coordinazione motoria) ed i fattori da considerare per svolgere attività fisica rispettando i livelli di attività fisica individuali (tipo di attività, durata, intensità, volume) per la promozione della salute, la prevenzione delle patologie e l'educazione dei bambini e dei giovani attraverso varie esperienze motorie.

Le Raccomandazioni e le linee-guida pubblicate da Istituzioni ed Organismi Internazionali, concordano nel considerare la pratica sistematica delle attività motorie un fattore indispensabile per l'educazione al corpo ed al movimento con particolare riferimento all'acquisizione di stili di vita fisicamente attivi dei bambini e dei giovani, evidenziando significativi contributi educativi in ambito psicologico e socioaffettivo<sup>293</sup>. Secondo Corbin e Pangrazi<sup>294</sup>, infatti, le attività fisiche svolte a scuola hanno un ruolo essenziale per i processi di apprendimento motorio e costituiscono esperienze fortemente correlate alle convinzioni di auto-efficacia individuale.

Individuare gli ambiti disciplinari per programmare un curriculum di attività motorie, indipendentemente dal grado d'istruzione, presuppone le seguenti macro-direzioni del processo didattico-educativo<sup>295</sup>:

Apprendere a muoversi, è la finalità maggiormente condivisa in ambito scolastico; include l'apprendimento di abilità motorie e mimico-gestuali, conoscenze riguardanti le attività svolte (relazioni tra compiti svolti e capacità motorie coinvolte, attrezzi utilizzati, regolamenti, spazi, modalità per essere fisicamente attivi, ecc.), in funzione delle competenze motorie; lo sviluppo delle capacità percettive, coordinative e condizionali, secondo i personali livelli di sviluppo;

Muoversi per apprendere, secondo tale direzione l'educazione fisica è concepita quale contesto e mezzo per apprendere. L'insegnamento dell'educazione fisica a scuola propone molteplici e diversi risultati di apprendimento che non sono specifici dell'ambito motorio o sportivo ma hanno grande valore educativo: il controllo della motricità individuale, l'apprendimento dei concetti topologici, la risoluzione dei problemi, lo sviluppo delle competenze sociali, la gestione della cooperazione e della competizione, la capacità di formulare giudizi estetici, la comprensione delle modalità esecutive di azioni differenti, ecc (apprendimenti impliciti).

Tra gli apprendimenti promossi attraverso le esperienze motorie e sportive nei contesti peculiari dell'educazione fisica, particolare rilievo assumono le *life skills*<sup>296</sup>, le competenze sociali e relazionali che consentono ai ragazzi di affrontare in modo efficace i

<sup>291</sup> K. Hardman, *The situation of physical education in schools: a European perspective*, in «Human Movement», n. 9, 2008, pp. 5-18.

<sup>292</sup> [http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet\\_recommendations/en/index.html](http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/en/index.html)

<sup>293</sup> H. Bates, *Daily physical activity for children and youth: a review and synthesis of the literature*, Alberta Education, Alberta, Canada, 2006, pp. 2-30.

<sup>294</sup> C.B. Corbin, R.P. Pangrazi, G.C. Le Masurier, *Physical activity for children: Current patterns and guidelines*, in *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 5, 2004, pp. 1-8.

<sup>295</sup> D.L. Gallahue, F.E. Cleland, *Developmental physical education for all children*, in «Human Kinetics», 2003, pp. 10-90.

<sup>296</sup> P. Marmocchi, C. Dall'Aglio, M. Zannini, *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento 2004.

problemi emergenti nella vita quotidiana, avere fiducia in se stessi, sapersi auto-valutare e gestire l'insuccesso, relazionarsi positivamente con gli altri, non solo in ambito scolastico.

In riferimento agli ambiti operativi, attraverso l'educazione fisica l'insegnante propone, per tutti gli allievi e nei diversi gradi d'istruzione, esperienze formative che sollecitano relazioni circolari sistematiche tra i fattori della prestazione motoria, abilità-capacità motorie-comportamenti sociali-conoscenze, in contesti ed ambienti diversi, sviluppando le motivazioni all'apprendimento.

### La competenza motoria tra complessità e processualità.

Programmare per competenze motorie nel curriculum scolastico comporta una significativa svolta culturale e metodologica che evidenzia le valenze formative delle attività motorie.

Il termine *competenza* usato nei Documenti Ministeriali entrò nel lessico del docente con il passaggio dai Programmi alle Indicazioni Nazionali, per indicare una progettualità ed un'azione educativa che considerasse la persona nella sua globalità ed un insegnamento personalizzato<sup>297</sup>.

L'analisi del termine competenza motoria è stato - e lo è tuttora - al centro di un ampio dibattito soprattutto per distinguerlo dai termini abilità e capacità motorie, di uso consueto sia in ambito scolastico sia sportivo. Ugualmente, il dibattito attuale sembra concentrarsi anche sull'analisi dei metodi di valutazione delle competenze motorie e sulle (eventuali) differenze o analogie con i tradizionali metodi basati sulla misurazione della performance quantitativa e qualitativa.

L'analisi dovrebbe approfondire le relazioni reciproche e le variabili tra insegnante-allievo-contesto che si concretizzano nella relazione educativa e che costituiscono il fulcro dell'apprendimento della competenza motoria.

Pari attenzione, infatti, merita l'analisi delle metodologie d'insegnamento per competenze motorie e, quindi, dei modelli didattici e del comportamento insegnante e la conoscenza dei risultati di ricerche e sperimentazioni didattiche svolte dagli educatori in tale senso.

L'uso del termine *competenza* è ragione di forte ambiguità sia per la polisemia che assume nei diversi campi scientifico-disciplinari (si pensi ai significati assunti nell'ambito della formazione professionale) sia per la molteplicità dei quadri di riferimento e le implicazioni metodologiche<sup>298</sup>.

La definizione di *competenza motoria* genera, talvolta, incertezza per la sua complessità, poiché non si identifica soltanto con una prestazione motoria o sportiva - un'abilità motoria - ma coinvolge fattori diversi della persona ed i loro reciproci rapporti<sup>299</sup>.

Una competenza motoria esprime *l'integrazione* di conoscenze (i *saperi* che sottendono l'esecuzione di un compito, di un'attività motoria), abilità motorie (i *saper fare*) e comportamenti (*saper essere*) sulla base delle capacità personali<sup>300</sup>.

La competenza non si esprime senza sapere e saper fare ma essa li supera perché li integra<sup>301</sup>.

<sup>297</sup> G. Bertagna, *Per un vocabolario di base. 1 Le parole dell'essere: capacità e competenze*, in «Scuola e Didattica», n.1, 1 settembre, 2000, pp. 20-25; Id., *Per un vocabolario di base. 2 Le parole dell'avere: conoscenze e abilità*, in «Scuola e Didattica», n.2, 15 settembre, 2000, pp. 28-31; Id., *Per un vocabolario di base. 3 Obiettivi e prestazioni*, in «Scuola e Didattica», n. 3, 1 ottobre, 2000, pp. 20-21.

<sup>298</sup> A.M. Ajello, *La Competenza*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 10-50.

<sup>299</sup> M. Aubert, *Contribution à l'évaluation des compétences*, EPS, 266, 1997, pp. 16-18.

<sup>300</sup> D. Colella, *Educazione Fisica e Competenze Motorie*, in «Scuola e Didattica», n. 11, 15 Febbraio 2001, pp. 35-38; (p. prima); n. 13, 15 marzo 2001, pp. 69-70 (p. seconda).

<sup>301</sup> O. Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris: PUF, 1980, pp. 5-10.

Il termine competenza *motoria* è generalmente associato al possesso, da parte della persona, delle capacità di esibire comportamenti adeguati ad un vasto spettro di azioni e situazioni, facendo leva su un repertorio di abilità motorie, tecnico-sportive e mimico-gestuali, conoscenze e disposizioni individuali (motivazioni, autoefficacia percepita). Una competenza è l'utilizzo concreto delle conoscenze, è l'applicazione pratica di una o più conoscenze non solo teoriche o astratte e rinvia ad una stretta relazione tra sapere, saper fare, saper essere. Una competenza si esprime quando la persona riesce ad attivare e coordinare l'insieme di conoscenze, abilità, comportamenti ed atteggiamenti personali, al fine di svolgere positivamente il compito o l'attività prescelta ma occorre anche saper individuare, utilizzare e coordinare risorse esterne, contesti e situazioni<sup>302</sup>.

Competenza motoria riguarda, congiuntamente, l'essere e l'avere della persona e l'educazione fisica, correttamente proposta sul piano metodologico, si caratterizza per la varietà di contesti in cui tale rapporto è sistematicamente richiamato, mobilitato.

Il rapporto reciproco di abilità motorie, conoscenze e comportamenti socioaffettivi della persona e la loro applicazione in diversi contesti, scuola, extrascuola, secondo le capacità individuali, denota una competenza ed un agire consapevole.

In ogni competenza motoria, pertanto, si distinguono ed interagiscono tre dimensioni fondamentali ed integrate:

- *cognitiva*, riguarda la comprensione di definizioni, termini, concetti, relazioni, teorie, giudizi, ecc.;
- *operativa*, riguarda il repertorio personale di abilità motorie ed i livelli di apprendimento raggiunti;
- *emotivo-affettiva*, poiché coinvolge le disposizioni individuali, le motivazioni, le convinzioni di autoefficacia, gli atteggiamenti che permettono di conferire senso e valore personale all'esperienza motoria e scandiscono i ritmi dell'apprendimento.

Un allievo esprime una competenza motoria, pertanto, quando riesce a mobilitare e a coordinare il repertorio delle proprie abilità motorie, conoscenze e disposizioni interne (percezione di sé, motivazioni), al fine di svolgere positivamente il compito richiesto o l'attività prescelta, in relazione alle richieste del contesto<sup>303</sup>.

Ogni competenza ha un suo livello di sviluppo: essa rinvia ai livelli di apprendimento della persona, cioè ad un livello di successo in cui si *accorda* lo sviluppo motorio, cognitivo, emotivo-affettivo dell'allievo con la struttura di determinate conoscenze ed abilità predisposte dall'insegnante in un determinato contesto.

Come riconoscere e seguire le tappe del processo di apprendimento della competenza motoria ?

Un allievo è competente in ambito motorio e sportivo quando:

- elabora ed organizza le informazioni propriocettive ed estero-cettive (capacità percettive);
- esprime motivazione intrinseca all'apprendimento motorio ed un adeguato livello di autoefficacia percepita;
- esegue un compito motorio secondo un determinato livello di difficoltà /intensità, durata, varietà esecutiva (rapporti tra abilità motorie, capacità coordinative e condizionali);
- è consapevole del processo compiuto, autovaluta le proprie esperienze ed impara ad apprendere ulteriori abilità motorie e conoscenze (processi metacognitivi);
- interagisce e coopera con gli altri per uno scopo comune (fattori socioaffettivi);
- trasferisce i saperi appresi in contesti differenti della vita di relazione o sportiva.

<sup>302</sup> M. Pellerey, *Il portafoglio formativo progressivo*, in «Orientamenti Pedagogici», Sett.- Ott., 2000, pp.853-875.

<sup>303</sup> J.L. Ubaldi, *Les Compétences*, Éditions Revue EPS, Paris 2005, pp. 6-35.



Per essere considerati competenti in ambito motorio, quindi, non basta saper fare un compito ma è sempre più necessario riuscire ad integrare e mobilitare saperi diversi (abilità motorie e conoscenze) comportamenti ed atteggiamenti ma, soprattutto, riuscire ad applicarli in contesti diversi per risolvere problemi.

La definizione di *Persona Fisicamente Educata*<sup>304</sup> formulata dall'Associazione americana degli insegnanti di educazione fisica- NASPE (National Association for Sport and Physical Education), contiene i fattori che costituiscono la competenza e le relazioni reciproche ed esprime la direzione che la scuola dovrebbe seguire in vista di un'educazione permanente e globale attraverso esperienze motorie e sportive.

L'attività fisica è un fattore critico per lo sviluppo e il mantenimento dell'efficienza fisica ed il benessere della persona. L'obiettivo dell'educazione fisica a scuola è soprattutto la crescita di persone fisicamente educate che hanno competenze, cioè le abilità motorie, le conoscenze, i comportamenti socioaffettivi e le motivazioni che consentono di acquisire stili di vita fisicamente attivi da conservare per tutta la vita e basati sulla consapevolezza del sé corporeo (tab. 1).

Il processo didattico che abbia per oggetto le competenze motorie, pertanto:

comprende i diversi ambiti disciplinari ed attività, allo scopo di offrire al bambino ed al giovane molteplici e diverse opportunità di apprendimento;

propone tali attività attraverso stili d'insegnamento che favoriscano in modo variabile lo sviluppo di capacità motorie, l'apprendimento di abilità e lo sviluppo di fattori psico-affettivi in costante rapporto;

valuta i risultati dei processi di apprendimento e le prestazioni motorie osservabili e misurabili attraverso metodi differenti e complementari.

In particolare, la proposta di attività attraverso differenti stili d'insegnamento assicurano i legami tra i fattori della competenza motoria personale, la loro integrazione attraverso la variabilità dei compiti motori ed i ruoli che assumono l'allievo ed il docente nella relazione educativa.

**Tab. 1 - La persona fisicamente educata.**

*"È persona fisicamente educata colui che ha appreso le abilità necessarie per partecipare ad una ampia varietà di attività fisiche; è fisicamente in forma; partecipa regolarmente ad attività fisiche; conosce le implicazioni ed i benefici legati all'impegno nelle attività fisiche e valorizza l'attività fisica e il suo contributo per uno stile di vita attivo".*

**Criterio 1:** Dimostra competenze motorie nell'esecuzione di molteplici attività fisiche.

**Criterio 2:** Dimostra una comprensione di principi, strategie e tattiche che si applicano nei processi di apprendimento e nella prestazione motoria.

**Criterio 3:** Partecipa regolarmente alle attività fisiche.

**Criterio 4:** Acquisisce e conserva un livello di forma fisica che gli possa garantire un miglioramento della salute.

**Criterio 5:** Esprime un comportamento personale e sociale responsabile e rispettoso verso gli altri durante la pratica di attività motorie e sportive.

**Criterio 6:** Riconosce nell'attività fisica il valore salutare, di divertimento, di sfida, di auto-espressione, e di interazione sociale.

<sup>304</sup> National Association for Sport and Physical Education, AAHPERD, 1992.

## Lo spettro degli stili d'insegnamento

È compito dell'insegnante tradurre gli aspetti caratterizzanti la disciplina in azioni educative e didattiche efficaci, programmando, in modo equilibrato, sia gli obiettivi riguardanti lo sviluppo delle capacità motorie sia gli obiettivi relativi ai processi di apprendimento motorio, perseguibili attraverso una grande quantità e varietà di compiti ed una interazione variabile di stili e strategie d'insegnamento<sup>305</sup>.

In educazione fisica, l'utilizzo di differenti stili d'insegnamento è necessario per strutturare le sequenze didattiche, motivare gli allievi, favorire la partecipazione ed i processi di apprendimento secondo livelli personalizzati.

In letteratura si propongono diversi modelli pedagogici che orientano l'apprendimento verso obiettivi disciplinari specifici ma è necessario definire obiettivi personalizzati e percorsi didattici in cui tutti gli allievi possano apprendere in base ai propri stili di apprendimento.

Il merito di aver concepito un modello integratore in cui l'allievo procede da una situazione di totale dipendenza dal docente ad una di totale autonomia del proprio apprendimento, è riconducibile a M. Mosston<sup>306</sup>. Egli ha concepito lo spettro degli stili d'insegnamento (*Spectrum of teaching styles*) precisando e sviluppando la relazione educativa, docente-allievo, in contesti scolastici curriculari e sperimentali.

Uno stile d'insegnamento è necessario a distinguere le azioni e le decisioni degli insegnanti, le azioni e le decisioni degli allievi in relazione agli obiettivi didattici da perseguire, alle attività proposte, ai contesti<sup>307</sup>.

Per l'insegnante la necessità di ricorrere ad una varietà di stili d'insegnamento nella lezione e nel processo didattico è in relazione ai seguenti fattori<sup>308</sup>:

le caratteristiche degli allievi che compongono il gruppo-classe (ritmi e stili di apprendimento; motivazioni; differenti livelli di prestazione motoria; provenienza socio-culturale);

la diversità degli obiettivi dell'educazione fisica che coinvolgono l'area motoria, cognitiva, sociale e emotivo-affettiva della persona, in funzione delle competenze motorie;

l'oggetto ed il contesto, essi condizionano la scelta delle attività e l'impiego di modalità organizzative per l'insegnamento.

Secondo tale quadro concettuale Mosston & Ashworth nel testo originario e nelle edizioni successive<sup>309</sup>, presentano le modalità di passaggio da una didattica in cui l'insegnante esprime il massimo grado di responsabilità e di decisione, nella scelta delle attività e delle modalità organizzative ed esecutive, ad un approccio in cui, al contrario, decisioni e scelte didattiche sono riconducibili all'allievo, agli allievi.

Lo Spettro degli stili d'insegnamento è stato presentato dagli Autori come un quadro unificante, un denominatore per delineare la relazione educativa; il punto di riferimento fondamentale della variazione delle decisioni, dall'insegnante all'allievo.

Nell'insegnamento delle competenze motorie l'utilizzo dello *Spectrum* è determinante poiché risponde alla necessità di sviluppare le capacità e le abilità della persona, mediante differenti gradi di autonomia operativa dell'allievo.

Lo Spettro degli stili d'insegnamento presenta dieci stili differenti e graduati che si snodano tra due poli opposti, in relazione al minore o maggiore grado di autonomia

<sup>305</sup> J. E. Rink, *Teaching physical education for learning* (4th ed.), DC: McGraw Hill, Boston 2002, pp.10-65.

<sup>306</sup> A. Sicilia-Camacho, D. Brown, *Revisiting the paradigm shift from the versus to the non-versus notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective*, in «Physical Education & Sport Pedagogy», n. 13, 2008, 85-108.

<sup>307</sup> M. Mosston, S. Ashworth, *Teaching physical education* (5th ed.), CA: Benjamin Cummings, San Francisco, 2002, pp.19-21.

<sup>308</sup> *Ibi*, pp. 15-17.

<sup>309</sup> M. Mosston, S. Ashworth, *Teaching physical education*, first on line edition, 2008.

operativa e decisione didattica dell'insegnante e /o dell'allievo, con riferimento alla pianificazione del processo, allo svolgimento ed alle modalità organizzative delle attività, alle modalità di verifica e valutazione.

I primi cinque stili sono considerati stili di *riproduzione*, gli altri cinque stili di *produzione*; l'importanza di uno stile rispetto ad un altro è in relazione agli obiettivi da perseguire, alle attività, al contesto ed alle funzioni della persona sollecitate prevalentemente.

Gli stili di *riproduzione* caratterizzano un'interazione insegnante-allievo in cui il massimo grado di decisione didattica è attribuita all'insegnante (scelta del compito motorio e delle modalità organizzative; durata; numero di ripetizioni/serie; intervalli; varianti esecutive; attrezzi; spazi; composizione dei gruppi).

Gli stili di *produzione*, al contrario, attribuiscono all'allievo maggiore autonomia operativa e decisionalità riguardo alle modalità organizzative ed esecutive<sup>310</sup>.

Quando si seleziona lo svolgimento di un'attività secondo un determinato approccio, di riproduzione o di produzione, è necessario che l'insegnante decida in quale misura si intende coinvolgere gli allievi nel processo decisionale durante una o più lezioni (Tab. 2).

Tab.2 Stili di Riproduzione	Ruolo dell'insegnante e dell'allievo
Comando	Gli allievi eseguono il compito secondo le indicazioni dell'insegnante (durata, serie, ripetizioni). L'insegnante scompone l'abilità motoria e dimostra il modo corretto di eseguirla. L'insegnante propone la sequenza di azioni e gli allievi eseguono il modello proposto dall'insegnante.
Pratica	L'insegnante predispone attività (compiti) in stazioni differenti dove gli allievi lavorano su parti diverse di un'abilità o di abilità diverse.  Gli allievi eseguono i compiti motori e si alternano, secondo le stazioni programmate. L'insegnante osserva e controlla l'esecuzione, aiutando gli allievi se e quando necessario.
Reciprocità	Due allievi lavorano insieme su un compito che l'insegnante ha proposto . Un allievo esegue il compito mentre l'altro fornisce al partner feedback sull'esecuzione. I tempi di esecuzione motoria e di osservazione si alternano.
Auto-verifica	Gli allievi svolgono un compito e si auto-valutano. L'insegnante fornisce una lista di compiti da svolgere, criteri predefiniti, schede di autoverifica; gli allievi passano alle attività successive quando acquisiscono la necessaria padronanza.
Inclusione	L'insegnante individua un compito motorio /un'attività, tra gli ambiti disciplinari, in cui sono presenti diversi livelli di difficoltà. Gli allievi scelgono a quale livello di difficoltà intendono esercitarsi. Gli allievi possono decidere di eseguire il compito più facile o più difficile variando i livelli esecutivi per integrare le abilità motorie già apprese.

<sup>310</sup> *Ibi*, pp. 76-317.

Stile di Produzione	Ruolo dell'insegnante e dell'allievo
Scoperta Guidata	L'insegnante chiede agli allievi di risolvere un problema motorio. L'insegnante invita gli allievi a scoprire soluzioni /varianti esecutive, modalità di utilizzo di un attrezzo, gestione di uno spazio, attraverso specifiche domande e l'esecuzione di uno o più schemi motori; gli allievi provano le loro risposte motorie finché non giungono a scoprire una o più modalità esecutive che l'insegnante vorrebbe che loro scoprissero.
Produzione divergente	L'insegnante chiede agli allievi di risolvere un problema motorio ricorrendo al repertorio personale di abilità motorie. Gli allievi tentano di rispondere alla domanda dell'insegnante attraverso numerose e diverse soluzioni motorie.
Stile del Programma Individuale a Scelta dell'Allievo	L'insegnante sceglie un ambito disciplinare (es.: i salti) ma è l'allievo a prendere la maggior parte delle decisioni sulla propria esperienza motoria. L'allievo decide ciò che vuole imparare all'interno della programmazione dell'insegnante, e poi delinea una sequenza motoria personale con la supervisione dell'insegnante.
Autonomia dell'Allievo con Supervisione del Docente	Lo studente decide l'ambito disciplinare, l'oggetto e le modalità dell'apprendimento. L'insegnante fornisce allo studente i criteri esecutivi di base ma lo studente è responsabile per ogni decisione riguardante come e cosa per imparare. L'insegnante, se necessario, può aiutare l'allievo attraverso feedback.
Auto-apprendimento	L'allievo decide completamente l'oggetto dell'apprendimento, le nuove abilità. L'allievo decide se è opportuno interpellare l'insegnante.  L'insegnante accetta le decisioni dell'allievo riguardo l'ambito e l'oggetto dell'apprendimento.

Lo Spettro degli stili d'insegnamento procede lungo un continuum tra due stili opposti: lo *stile del comando*, in cui l'insegnante ha il massimo grado di decisionalità e responsabilità delle scelte didattiche e lo *stile di auto-apprendimento*, in cui l'allievo è l'artefice principale delle decisioni didattiche. Tra i due poli si snodano gli altri stili d'insegnamento in funzione di obiettivi cognitivi, motori, sociali e secondo la scelta delle attività.

L'utilizzo degli stili d'insegnamento ha vantaggi e limiti.

Gli stili di *riproduzione* consentono: a. l'uso efficace del tempo d'impegno motorio individuale e di gruppo; b. il controllo della sicurezza e della disciplina; c. la memorizzazione del compito motorio; d. la personalizzazione del carico motorio ma prevedono una ridotta partecipazione dell'allievo, apprendimenti prevalentemente lineari, una ridotta autonomia operativa da parte dell'allievo.

Gli stili di *produzione* consentono: a. autonomia operativa; b. creatività motoria; c. coinvolgimento cognitivo ed emotivo dell'allievo; d. interazione e socializzazione; e. apprendimenti reticolari e trasversali ma prevedono uno scarso controllo del carico motorio, difficoltà di controllo della disciplina, tempi di apprendimento motorio più lunghi.

La quantità di tempo in cui l'insegnante e gli studenti sono impegnati in uno stile di insegnamento in una lezione, è variabile. Stili d'insegnamento differenti determinano una

gradualità di decisioni didattiche da parte dell'allievo e del docente e ciò è un fattore che condiziona la quantità di tempo in cui gli allievi sono impegnati in un'attività, l'uso degli attrezzi e degli spazi utilizzabili, la numerosità del gruppo-classe, la durata e lo sviluppo temporale delle sequenze didattiche.

Obiettivi cognitivi, motori, sociali sono perseguibili non solo mediante la varietà delle attività da proporre ma, soprattutto attraverso la modulazione degli stili d'insegnamento.

## Conclusioni

Il processo didattico per competenze motorie richiede l'analisi delle valenze formative e della struttura disciplinare dell'educazione fisica, al fine di individuare gli obiettivi e le attività ma ha il suo nucleo essenziale nella modulazione degli stili d'insegnamento che stabilisce la direzione di marcia. La scelta e la modulazione degli stili, in particolare, è in grado di assicurare i legami tra le capacità, le abilità, le conoscenze ed i comportamenti della persona ma anche di attribuire valori educativi alle attività motorie, individuali, di gruppo e di squadra, proposte dall'insegnante.

La ricerca e la sperimentazione attuali in questo ambito, sia nella scuola primaria sia nella scuola secondaria e nell'avviamento allo sport, riguardano, prevalentemente, gli effetti dell'uso di stili differenti sui fattori psico-affettivi; i confronti dei risultati di attività proposte attraverso stili d'insegnamento differenti sul piano motorio e psico-affettivo, i risultati di attività proposte attraverso stili differenti, in termini di apprendimento motorio.

La documentazione dei processi e degli esiti dell'insegnamento costituisce la necessaria evidenza delle buone-prassi per la valorizzazione culturale dell'educazione fisica.

## Corpo ed educazione. Un viaggio nelle Scienze Motorie e Sportive secondo una Rivista pedagogica

Marisa Vicini

*Dottorato in Scienze Pedagogiche  
Università di Bergamo*

### Abstract

*This essay focuses on the body and its education. The author's reflections on the topic are prompted by her critical reading of twenty-six articles appeared in the scholastic journal: "A scuola con il corpo. Né macchina né somaro". This reading rests upon the pedagogical category of "human action," as G. Bertagna defines it in *Dall'educazione alla pedagogia*. By acknowledging that the corporeity is a multifaceted component of a human being, this essay argues that all disciplines should take part in the education of the body. Moreover, this essay maintains that it is not possible to assert the positivity of the body if not by showing it by examples and testimonies.*

Il tema del corpo e della sua educazione è un argomento molto caro all'Educazione fisica, disciplina ora denominata "Scienze motorie e sportive". Partendo dal testo di Giuseppe Bertagna *Dall'educazione alla pedagogia*<sup>311</sup>, tenteremo un confronto tra l'approccio dell'autore e quello invece proposto nella rivista *I quaderni di libertà di educazione*<sup>312</sup>. Tratteremo l'argomento partendo dal punto di vista di un docente di Scienze motorie e sportive che cerca un arricchimento sia sul piano professionale che su quello della prassi didattica. Il titolo del saggio in questione è molto interessante: "A scuola con il corpo. Né macchina né somaro". Per un'insegnante di educazione fisica - come la sottoscritta - si tratta di un tema accattivante, invita alla lettura critica, per cercare le risposte alle domande implicite alla provocazione proposta. La prima domanda che sorge è: «Se il corpo non è **né macchina né somaro**, allora che cosa è?», che introduce la problematica sul significato del corpo. Ne deriva un secondo interrogativo: «Per quale motivo ci occupiamo del **corpo a scuola?**», che introduce il tema dell'educazione.

Prima di rispondere a queste due domande elenchiamo in sintesi gli argomenti e i temi principali trattati all'interno della rivista, la proposta generale che ne ricaviamo, l'idea di corpo e di educazione che emerge dalla lettura d'insieme dei 26 articoli.

### Temi e argomenti della rivista

I 26 articoli della rivista sono suddivisi in quattro sezioni:

*Contesto e problemi* (sei articoli)<sup>313</sup>. Il tema del corpo viene affrontato da un punto di vista filosofico e psicologico; in quasi tutti gli articoli l'argomento del corpo è messo in rapporto con quello della sessualità e dell'alimentazione.

<sup>311</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia, avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2010.

<sup>312</sup> Rivista di didattica, cultura e pratica scolastica dell'associazione DIESSE (didattica e innovazione scolastica), numero 20, dicembre 2009.

<sup>313</sup> 1. "Corpo, persone, educazione", Marcello Tempesta; 2. "Né dicotomici, né ridotti" intervista a Mons. Francesco Ventorino, a cura di Rosario Mazzeo; 3. "Il corpo come talento. Sanità dell'apprendimento", Luigi Campagner; 4. "Uomo e donna. Differenze ontologiche e stili di apprendimento", Francesco Maritazzi; 5.

*La corporeità nelle discipline* (sette articoli)<sup>314</sup>. Raccoglie una serie di esperienze inerenti alla problematica del corpo all'interno delle discipline: Storia dell'arte, Italiano (*Divina Commedia*), Matematica, Educazione fisica, Cinema, Informatica, Animazione teatrale. La problematica del corpo è, in genere, affrontata come materia disciplinare, con molta attenzione nell'argomentare: "che cosa è il corpo", secondo una concezione cristiana, o come esso sia "funzionale" all'acquisizione di concetti e schemi astratti (Matematica e Geometria), senza alcun riferimento al come esso è implicato, percepito, vissuto, agito dalla persona dell'allievo, all'interno dell'esperienza.

*Educazione all'affettività e alla sessualità*<sup>315</sup> (otto articoli). Gli autori criticano il modo con cui viene presentata l'educazione affettiva e sessuale nella scuola oggi, sbilanciato sull'informazione/prevenzione/medicalizzazione della sessualità, privo dell'aspetto educativo. I temi prevalenti sono quello delle differenze uomo-donna, del dialogo adolescenti-adulti, del ruolo degli esperti all'interno dei progetti, ecc. Sono descritti alcuni programmi, progetti e percorsi pluridisciplinari attivati nell'ambito di alcune discipline scolastiche (Italiano, Religione, Inglese e Scienze).

*Dal nido al Liceo* (cinque articoli)<sup>316</sup>. Contiene una serie di esperienze che si rivolgono ai vari ordini di scuola, di argomento vario: cibo, animazione teatrale, educazione corporea ed affettiva, disegno, genitorialità. Anche in questa sezione l'attenzione è posta principalmente sulla presa di coscienza del significato e del valore del proprio corpo attraverso l'incontro con una serie di attività e di contenuti disciplinari.

L'idea generale che ricaviamo dalla lettura complessiva della rivista, in rapporto al tema del corpo e alla sua educazione, può essere sintetizzata nei seguenti punti: 1) una lettura del problema di tipo filosofico/psicologico e una prassi educativa centrata più sul docente che sull'allievo; 2) uno sbilanciamento sul versante della teoria rispetto alla pratica educativa; 3) la scelta di alcune problematiche specifiche, relative principalmente all'adolescenza, alla sessualità e alimentazione.

Per quanto riguarda il primo aspetto, la lettura del problema corpo e della sua educazione ci sembra eccessivamente sbilanciata sull'aspetto **filosofico e psicologico**: si dedica, infatti, da un lato, molto spazio alla riflessione teorica sulle concezioni del corpo nella storia, nella filosofia, nell'arte e nelle diverse civiltà; dall'altro, al corpo nei termini di funzioni (conoscitiva/esplorativa, comunicativa/relazionale), in rapporto allo sviluppo della

*Identità e immagine di sé*, intervista a Emanuela Confalonieri, a cura di Donata Conci; 6. *Adolescenti e corpi che cambiano. Educazione alimentare e non solo*, E. Confalonieri.

<sup>314</sup> 1. *Del corpo, del volto, dell'anima. L'arte come metodo di conoscenza e di coscienza di sé* Manuel Triggiani; 2. *L'unità medioevale della figura umana. Corpo e corporeità nel poema dantesco*, Valeria Cappelli; 3. *Schemi matematici e corporei. Come sfatare un pregiudizio*, Anna Paola Longo; 4. *Non basta nutrire i muscoli. Una disciplina si interroga sul proprio ruolo nella scuola*, Alberto Fornari; 5. *Il 'Grande occhio' non vede bene da solo. Una proposta di percorso cinematografico sul corpo*, Claudio Villa; 6. *Internet ha un corpo? Come mettere in moto una responsabilità educativa*, Luigi Gaudio; 7. *Recitando, si educa sé e il proprio corpo. Le scoperte fatte in un laboratorio teatrale*, Cecilia Ravaioli.

<sup>315</sup> 1. *In-segno, quindi non mi accontento. Il ruolo discusso degli esperti nella scuola*, M. Cristina Sculco; 2. *Educo, quindi mi affeziono. Un percorso di collaborazione tra colleghi*, Stefania Viganò; 3. *Divento grande quindi domando di più. Una unità di apprendimento che rispetta la diversità*, Cristina Ferrarini; 4. *Come i corpi si preparano al dono della vita. I frutti di un'azione discreta e del dialogo educativo*, Claudia Romanelli; 5. *Impariamo ad amare. Colloquio con il direttore di 'Aprenamos a amar'*, a cura di Rosario Mazzeo; 6. *Teenstar Program. Un metodo per l'educazione affettivo sessuale*, Donatella Mansi; 7. *Una stella per la gioventù. Intervista alla dott.ssa Pilar Vigil*, a cura di Cristina Milesi; 8. *Un rapporto come un altro. Il contributo di un pediatra brasiliano*, Alexandre Ferrari.

<sup>316</sup> 1. *Il cibo: dal bisogno al desiderio*, Fabrizia Alliora e Rosi Rioli; 2. *Un corpo che incontra. Esperienze di scuola primaria*, Barbara Piscina; 3. *Educazione corporea. Un itinerario nella Scuola secondaria di 1 grado*, Annalucia Lorzio; 4. *Copiare così, conviene! Disegnare col corpo e con l'anima*, Marina Gandini; 5. *Relazioni affettive in famiglia. Genitori alla scoperta dei propri figli*, Maria Grazie Discoli.

dimensione psichica della personalità, o al processo di formazione della propria identità. Manca a nostro avviso uno sguardo **pedagogico**, tendente a comprendere le due prospettive precedentemente illustrate (entrambe imprescindibili), all'interno di una **prassi educativa**, che derivi da una teorizzazione dell'operare sul piano dell'educazione (sviluppo dell'integralità della persona, nella relazione e nella razionalità), della formazione (azione del formar-si, del trasformar-si), e dell'istruzione (rendere sistematiche, rigorose e formalizzate le conoscenze).

Inoltre, l'idea complessiva che ricaviamo dalla lettura della rivista è quella di un **atto educativo centrato più sul docente che sull'allievo**, sbilanciato più sul versante dell'insegnamento che su quello dell'apprendimento. A monte di un'azione didattica (così come viene raccontata nella rivista, vi è sempre un'idea che l'allievo impari in un modo piuttosto che in altro. L'intenzionalità educativa entra in gioco, infatti, quando si scelgono concretamente gli strumenti dell'azione educativa (le azioni dell'insegnante/allievo, *setting*, tempi, spazi, ecc.), ciò che chiamiamo metodo, che costituisce il legame fra quello che l'insegnante agisce e l'idea di educazione che ha in mente, da cui deriva l'idea di come l'allievo apprenda. Sul piano del metodo (prassi educativa), ricaviamo un'impressione molto **direttiva**, seppur dettata da condivisibili intenzioni educative. Leggiamo, infatti, in uno degli articoli, che l'adulto «pone le condizioni perché possa accadere qualcosa di realmente significativo, predisporre uno spazio e un tempo, ha cura nel preparare la situazione (...), favorisce il prendere l'iniziativa, sostiene i suoi tentativi, apre a un incontro (...) fa emergere domande...»<sup>317</sup>. Viene spontaneo chiedersi: «Dov'è l'alunno? Quando e come è messo nelle condizioni di agire secondo libertà e responsabilità?».

Connesso al tema del metodo, un aspetto che non è stato affrontato nella rivista è quello dell'educazione come apertura alla **categoria della possibilità**, categoria che fa riferimento a una caratteristica fondamentale della persona umana: **l'inesauribilità**. L'educatore non può mai decidere a priori cosa farà, dirà o deciderà l'allievo, esiste sempre un'opportunità non prevedibile e non programmabile. La persona resta al fondo un mistero, per cui «il principio di inesauribilità della persona umana sia nei confronti di se stessa, sia nei confronti dei suoi simili, diventa regola fondamentale di comprensione di azione in campo educativo in quanto considera come suo carattere ineliminabile la possibilità di essere realtà sempre nuova, mai definibile a priori o ipotizzabile tecnicamente secondo un disegno prestabilito»<sup>318</sup>. È lo spazio della libertà della persona che può accadere o non può accadere. Un siffatto atteggiamento si traduce concretamente nella capacità di portare sull'allievo uno sguardo gratuito, aperto al possibile, accogliente, affettivamente valorizzante. Spesso gli alunni che avvertono su di sé questo sguardo, diventano capaci di realizzare cose che non avrebbero mai osato fare prima che il docente glielo chiedesse. Molti ragazzi riescono a superare il loro disagio corporeo proprio quando avvertono su di sé uno **sguardo accogliente**, per cui cominciano a guardare se stessi con lo stesso sguardo con cui vengono guardati, e, nel farlo, scoprono di possedere molte capacità, scoprono cioè molti particolari che prima non avevano notato. Il dramma dei giovani d'oggi nei confronti del corpo (e non solo dei giovani), è infatti quello di non sentirsi guardati per quel che sono ma per come appaiono. Il **guardare** è invece importantissimo in tutti i campi, anche in quello motorio: per esempio, nel gioco di squadra, la visione d'insieme è essenziale per l'efficacia del risultato; se si riesce a utilizzare un campo visivo ampio (sguardo accogliente sulla realtà), si distinguono molti più particolari che non utilizzando una visione focalizzata su un solo particolare (la palla); se si tiene un atteggiamento di apertura si scorgono i giocatori avversari, i compagni di squadra, la palla,

<sup>317</sup> Barbara Piscina, *Un corpo che incontra. Esperienze di scuola primaria*, in "I quaderni di libertà di educazione", cit., p.91.

<sup>318</sup> Giuliana Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli 2008, p.35.



il campo, gli arbitri, il tabellone coi punti, gli spettatori e, fra gli spettatori, la persona del cuore che sorride quando si fa un gol.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, ovvero l'insistere sulla **razionalità teoretica piuttosto che su quella pratica**, rileviamo che tutti gli autori descrivono il fatto educativo essenzialmente come un evento conoscitivo. Si tratta, infatti, di una tematica presente nella maggior parte degli articoli, all'interno dei quali si sostiene, in sintesi, la seguente tesi: aderendo al reale (nella forma dell'incontro con le discipline, con gli autori, ecc.), l'allievo fa i conti con una misura più grande della sua, che è altro da sé, manifestazione della verità, per cui il problema del senso del corpo viene in un certo qual modo "risolto", nel momento in cui viene percepito all'interno di una prospettiva più ampia che dà senso, direzione al sé e alla propria vita. Nello scoprire il senso di sé la persona trova il suo equilibrio e il suo valore, corpo compreso. Come a dire: è "sufficiente" rendersi conto del significato della vita e della propria esistenza per agire in maniera coerente con questa visione. Pensiamo, però, che questa dinamica non sia automatica poiché non sempre ciò che si pensa giusto per sé (razionalità teoretica) si traduce in un agire coerente (razionalità pratica): non è detto, infatti, che l'averne un'intenzione buona e giusta sia sufficiente a realizzarla nel modo in cui la si è pensata.

All'interno di questa dinamica l'agire dell'uomo è influenzato molto non solo dal suo corpo, ma anche da pulsioni e reazioni istintive, talvolta non controllate dalla ragione o da un pensiero intenzionale.

Il terzo aspetto riguarda la **scelta dei temi e degli argomenti**, trattato a nostro avviso in modo parziale, secondo una prospettiva che fa riferimento principalmente all'adolescenza, ai temi della sessualità e dell'alimentazione. Certamente il periodo adolescenziale costituisce un momento particolare in cui le problematiche relative al corpo emergono in maniera violenta. Tuttavia, pensiamo che il problema del corpo e della sua educazione riguardi tutte le età, tutte le discipline e tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa (anche gli adulti hanno un corpo) e che, perciò, sia sì inerente al "che cosa" insegnare per suscitare una posizione adeguata nei confronti di queste problematiche (sorretta da adeguate conoscenze), ma anche al "come" insegnare, e alla "posizione" dei docenti all'interno della relazione educativa. A questo proposito, l'aspetto della testimonianza, dell'esempio ci pare fondamentale: la relazione è educativa se diventa occasione di incontro fra persone (relazione) e luogo di reale esperienza. L'educazione non può essere solo *cura e sviluppo*, anche gli animali ne sono capaci; non è nemmeno solo *plasmazione o modellamento*, tentativo cioè di sostituirsi all'altro per dargli la forma o per farlo assomigliare a un modello che si ha in mente (pensiamo agli allenatori); non è nemmeno *insegnamento*, nel senso di azione che lascia segni, per buoni o cattivi che siano. L'educazione è qualcosa di più. Contiene tutte queste cose, ma implica anche una **relazione** con l'educatore, che viene a sua volta educato. E questo tipo di relazione educativa non avviene in astratto, ma nel tempo e nello spazio dell'esperienza. Si tratta di un passaggio fondamentale che coinvolge tutte le discipline, in maniera particolare le scienze motorie e sportive che sollecitano la capacità di compiere azioni umane mediante lo strumento specifico del movimento, che per sua natura è intrinsecamente legato all'operatività. Siamo, invece, purtroppo intrisi dell'idea, diventata convinzione comune, che non ci sia distanza tra l'acquisizione dell'informazione e l'esperienza della medesima. Riteniamo, cioè, che nel ricevere l'informazione, si ottenga automaticamente anche l'esperienza del contenuto. Ma così non è. Per cui, se diciamo ai ragazzi che praticare uno sport è importante per il benessere e per la forma fisica, non è detto che automaticamente comincino ad assumere stili di vita attivi: infatti, non basta sapere che l'esercizio fa bene per far propria l'abitudine a praticarlo. L'unica cosa che possiamo fare, in veste di educatori, è quella di testimoniare un agire virtuoso, vivendo di persona secondo uno stile di vita attivo, e sollecitando al tempo stesso esperienze che vadano in tale direzione.

Dopo aver elencato gli argomenti principali selezionati dalla rivista per affrontare il tema del corpo e della sua educazione commentando la proposta complessiva che ne emerge, proviamo ora a rispondere alle domande che abbiamo individuato all'inizio partendo dalla provocazione posta del titolo:

### Se il corpo non è né macchina né somaro, allora che cosa è?

La tesi che emerge dai diversi contributi non è certamente quella che attribuisce al corpo il significato di macchina o animale (somaro), ma lo identifica piuttosto come «specchio dell'uomo, parola della persona, modalità e strumento di dialogo tra individui, segno della dignità e del mistero della natura umana»<sup>319</sup>. Non vi è quindi un approccio dualistico. Tuttavia, come abbiamo detto in precedenza, ci sembra che la modalità con cui vengono affrontate le problematiche inerenti alla concezione del corpo e del suo significato siano limitate a un processo conoscitivo parziale: il rapporto con la realtà, relazione attraverso la quale l'allievo può comprendere il senso della sua esistenza e chiarire quindi anche il significato del proprio corpo, avviene, secondo quanto sostenuto nella rivista, unicamente attraverso l'incontro con la disciplina, con le varie materie scolastiche.

Il disagio che i giovani vivono a proposito del proprio corpo, si dice in molti articoli, è manifestazione di un'esigenza più profonda di senso<sup>320</sup>, per cui la questione del corpo diventa *solo* una questione di scoperta del significato. A noi pare, invece, che non sia *solo una questione di scoperta del significato* ma che sia problematico proprio il passaggio dalla comprensione del significato di sé (quindi del corpo) all'agire coerente con esso. L'uomo è, infatti, fatto di razionalità, ma anche di istinti e di passioni che influenzano e condizionano il suo agire. Dietro a ogni impulso, afferma F. Maritazzi, riferendosi all'istinto sessuale, vi è certamente un utilizzo della ragione; ed ha certamente ragione l'autore quando dice che «il corpo è lo strumento primario attraverso cui si conosce, nel senso che il nostro rapporto con la realtà è mediato dalla sua azione, e la sua presenza è rivelativa del nostro orientamento sul mondo»<sup>321</sup>. Non è, però, detto che a monte di un'azione, vi sia sempre un uso corretto della ragione, a volte un atto è semplicemente espressione di un'istintività, e per questo non può essere considerato *pienamente ragionevole*, quindi, umano. Non basta, quindi, esser consapevoli che il corpo ha un valore, se poi questo valore non viene sperimentato concretamente nella realtà di tutti i giorni, in classe come in palestra, ma soprattutto non basta dichiarare un valore se non ci si assume la responsabilità di un agire concreto fondato sul valore proclamato (vi è sempre una moralità nell'agire). L'accettazione del corpo non può, quindi, esaurirsi nell'essere (razionalità teoretica), occorre un dover essere cui tendere (razionalità pratica), con intenzionalità, libertà e responsabilità.

La **razionalità pratica** di cui si parlava in precedenza, presuppone una riflessione intenzionale, richiede un giudizio che solo l'uomo è in grado di affermare per rispondere alla domanda: «Faccio il bene?». Domanda che può essere posta solo dall'essere umano, nella sede della sua coscienza. «Lo sbocco della razionalità pratica è, dunque, sempre l'azione buona, quella che bisogna adottare adesso, nella situazione particolare in cui si è. Non riferita quindi, al bene in astratto e generale, bensì al bene per noi (...) nelle circostanze in cui siamo»<sup>322</sup>. «La scelta di compiere l'azione buona (...) è dunque una capacità che sintetizza e fa sempre i conti con tutte le parti dell'anima. Per questo

<sup>319</sup> Editoriale, *Complice e vittima*, in *"I quaderni di libertà di educazione"*, cit., pag.1.

<sup>320</sup> Si vedano i contributi di Ventorino, Confalonieri, Maritazzi, in *"I quaderni di libertà di educazione"*, cit., pp.6-25.

<sup>321</sup> F. Maritazzi, *Uomo e donna*, in *"I quaderni di libertà di educazione"*, cit., p.16.

<sup>322</sup> G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, Ed. La scuola, Brescia 2000, p. 54.

coinvolge corpo, passione e ragione: questo è l'uomo»<sup>323</sup>. Per questo motivo la razionalità pratica richiama l'etica a la morale, il fare le cose al momento giusto, «Aristotele chiamò *phronesis* la capacità di agire in maniera allo stesso tempo vera, buona, giusta, bella, piacevole nel campo dell'azione umana»<sup>324</sup>.

Nelle scienze motorie e sportive sono molti gli ambiti di esercizio della razionalità pratica. Aiutiamoci con un esempio concreto, riferito alla pallavolo: nel gioco a volte capita che l'arbitro sbagli giudizio, commetta cioè un errore di interpretazione, veda, per esempio, la palla fuori campo senza accorgersi che prima c'è stato un tocco a muro, e che di conseguenza dia il punto a una squadra piuttosto che all'altra. Se il giocatore che ha commesso il fallo a muro (senza essere visto), alza la mano e dice all'arbitro che il tocco a muro c'è stato e che il punto non va dato alla sua squadra ma a quella avversaria, esegue un atto libero, non obbligatorio, e nemmeno prestabilito da regole, è un'azione che fa solo perché in coscienza sente di dover dichiarare il giusto, una scelta che compie per onestà, giustizia e fair play nei confronti dell'altra squadra, secondo libertà e responsabilità. Questo atleta ha agito secondo razionalità pratica.

### Per quale motivo ci occupiamo del corpo a scuola?

La seconda serie di riflessioni riguarda il tema dell'educazione. **L'intenzionalità e il linguaggio**<sup>325</sup> sono caratteristiche importanti dell'agire umano, che permettono di governare attraverso la volontà le pulsioni, i sensi e le emozioni. Per questo motivo, non ci può essere, vera educazione del corpo senza che queste due caratteristiche vengano sollecitate e sviluppate da chi educa. Nella rivista ci pare, invece, che questi due aspetti manchino, o meglio, vengano dati per scontati.

Monsignor F. Ventorino, per esempio, parla giustamente dell'azione come un atto dell'uomo, di tutto l'uomo (corpo compreso), e di come l'atto dell'uomo «*sia sempre un gesto (...)* cioè un atto nel quale il significato inteso ed amato si esprime e si documenta nella materialità dell'agire e la forma dell'azione diventa essa stessa guida al suo significato e al significato globale della vita»<sup>326</sup>. Condividiamo questa affermazione e cioè che nell'agire l'uomo dica tutto di sé, ma non è detto che quando l'uomo agisce lo faccia sempre in modo pienamente "umano", cosciente e razionale, ossia mettendo in campo intenzionalità e linguaggio. Quando un uomo si muove in modo puramente reattivo (sta

<sup>323</sup> Ibi, p. 55.

<sup>324</sup> Ibi, p. 324.

<sup>325</sup> La prima caratteristica specificatamente umana che rende possibile parlare di educazione, formazione e istruzione, piuttosto che di semplice cura o di addestramento, è **l'intenzionalità** che ha quattro significati intrecciati ma concettualmente distinguibili: 1. l'intenzionalità come direzione (verso qualcosa, verso qualcuno); 2. l'intenzionalità come esecuzione di intenzioni; 3. l'intenzionalità come analisi formale delle rappresentazioni; 4. l'intenzionalità come coscienza e autocoscienza. La seconda caratteristica è il **linguaggio (logos)**: attività sintetica, analitica, creativa e critica della ragione; l'uomo è l'unico animale che fonda la sua peculiare socialità sul *logos*; mediante il *logos* l'uomo è in grado di distinguere ciò che è falso da ciò che è vero, bello e buono. La terza condizione sono le **azioni umane**, che sono esclusive dell'uomo. Siamo in presenza di azioni personali quando le azioni sono caratterizzate da intenzionalità e *logos*; quando cioè avvengono nell'ambito della coscienza e dell'autocoscienza, nella libertà e nella responsabilità. Gli atti che l'uomo fa subendo processi naturali, fisici o psichici, sono paragonabili a quelli delle macchine: in questo caso non parliamo di azioni umane ma di **operazioni**. Allo stesso modo gli atti che l'uomo fa in reazione a riflessi condizionati non sono paragonabili ad azioni umane ma a semplici **comportamenti**, tipici anche degli animali. Gli **atti dell'uomo** sono in sintesi determinati dalla fisica dei corpi o dalla necessità, le azioni umane sono originate dall'intenzionalità, compiute in libertà e responsabilità. Si vedano in proposito i capitoli n. 4, *L'intenzionalità e le sue regioni*; n.5, *Il discorso pubblico della ragione e le sue tipologie*; e n. 6, *L'azione umana: identità e implicazioni pedagogiche*, in G.Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia, avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2010, pp. 95 -350.

<sup>326</sup> F. Ventorino, *Né dicotomici né ridotti*, in " *I quaderni di libertà di educazione*", cit, p. 8.

per cadere e reagisce quindi per non perdere l'equilibrio), lo fa come una macchina, o quando si comporta per istinto (molesta sessualmente una donna), in preda a pulsioni organiche che lo sovrastano, lo fa come un animale. Possiamo dire che queste due azioni sono umane? E che l'uomo in oggetto si è comportato in modo umano? Certamente no. L'uomo compie azioni umane quando si orienta in una direzione piuttosto che in un'altra (intenzionalità), dando le ragioni di ciò che fa (*logos*), riflettendo, modificando, giudicando il suo comportamento in funzione di fini e di valori che vanno oltre la pura reattività o istintività, in un modo che è specifico della specie umana. Che questa dinamica accada non è mai scontato, occorre un percorso educativo, delle esperienze significative che aiutino a sollecitare azioni umane, nel senso che abbiamo detto prima. Per questo motivo dire che *l'atto dell'uomo è sempre un gesto*, cioè un atto nel quale il significato inteso ed amato si esprime e si documenta nella materialità dell'agire, costituisce sempre un **fine** da realizzare mediante l'educazione.

La mancata coerenza nel compiere atti pienamente umani è dovuta alla natura dell'uomo: un **intreccio indissolubile di corpo, cuore e mente**, allo stesso tempo macchina, animale e persona, allo stesso tempo in grado di eseguire operazioni (in quanto macchina), comportamenti (in quanto animale) e azioni (in quanto persona); non però come un'entità a compartimenti stagni, ma come un intreccio così fitto da rendere impossibile ogni separazione. Pensare, quindi, di potersi rivolgere al solo corpo, per svilupparlo, addestrarlo o allenarlo, significa ridurre la persona a una sua parte; in realtà nella parte (il corpo) c'è sempre il tutto della persona, cioè il cuore e la mente, perché nelle decisioni che prendiamo entrano in campo sempre tutte le parti che ci costituiscono, e da ciò non possiamo prescindere, nemmeno con la volontà. Il problema è semmai quello di verificare se le nostre azioni sono l'esito di una decisione o non semplicemente di una reazione fisiologica o automatica. Siamo individui irripetibili e unici, possediamo coscienza e autocoscienza, ma anche cuore, cervello e muscoli.

Per capire la differenza fra "azioni umane" e "atti dell'uomo" riportiamo di seguito tre esemplificazioni che si riferiscono a tre campi dell'agire umano: sessuale, alimentare e sportivo.

**L'agire in campo sessuale.** Il tema del corpo in rapporto a quello della sessualità è tra i più trattati all'interno della rivista (15 articoli su 26), vi è un'intera sezione dedicata a questo argomento (la terza, con otto articoli); molto spazio vien dato anche all'approfondimento degli aspetti psicologici sui temi propri dell'adolescenza: autostima, percezione dei cambiamenti fisici e psicologici, narrativa, comunicazione dei vissuti, ecc.; ma non vi è nessun accenno al tema dell'agire in campo sessuale. Nei confronti della sessualità gli autori hanno la stessa idea che F. Ventorino ha espresso nel suo articolo,<sup>327</sup> e cioè che il rapporto sessuale sia per sua natura sempre un gesto d'amore (atto umano). Purtroppo non è sempre così, spesso è semplicemente un comportamento che dà soddisfazione a un istinto (atto non pienamente umano). Che l'atto sessuale sia un atto umano significa che deve essere un atto consapevole, un gesto che esprime l'amore all'altro, e non un semplice comportamento (genitale) dettato dall'istinto. Amore, quindi, inteso come sentimento voluto, pensato all'interno di un progetto di vita più ampio che dà significato all'istinto sessuale, lo incanala, perché gli dà un fine e un valore; è solo grazie a questa intenzionalità che l'atto sessuale può essere considerato un atto d'amore, pienamente umano. Non sempre, pertanto, l'agire umano, solo per il fatto che è eseguito da un uomo, è tale, cioè umano; lo è quando possiede le caratteristiche che sono tipiche della specie umana: intenzionalità, *logos*, azione libera e responsabile. L'esempio della sessualità è esemplificativo di questa dinamica presente nell'uomo.

<sup>327</sup> F. Ventorino, *Né dicotomici né ridotti*, in "I quaderni di libertà di educazione", cit., pp. 6-9.

**L'agire in campo alimentare.** L'istinto alimentare al pari di quello sessuale, va "educato" e orientato in base a dei valori, a un "dover essere" che fa riferimento ai fini dell'educazione. Nella nostra cultura, per esempio, il momento del pranzo o della cena hanno un importante valore sociale e affettivo, è il momento della giornata in cui la famiglia si riunisce attorno a un tavolo, condivide insieme il cibo e dialoga. Per questo motivo educiamo i nostri figli a non mangiare ogni volta che ne sentono l'impulso (istinto), ma a "rimandare" la soddisfazione del "bisogno" a un momento successivo, sostenendoli nella fatica di tale rinuncia, con l'idea che il mangiare tutti insieme valga di più del mangiare da soli.

**L'agire in campo motorio.** Ciò che abbiamo detto per l'istinto sessuale e alimentare lo ritroviamo, infine, nell'agire motorio. Posso addestrare una persona a saltare, nello stesso modo in cui addestro un cane o un cavallo, ma non posso chiedere un'adesione intenzionale al cane e al cavallo, perché non è nella loro natura. Il cane e il cavallo non sono dotati di libertà per cui non possono scegliere se aderire o meno alla mia richiesta di imparare a saltare, per questo motivo l'addestramento non è un atto educativo. L'uomo che agisce intenzionalmente è colui che avvia determinate azioni e in tal modo afferma la sua libertà.

In conclusione, la modalità educativa che abbiamo per "educare, formare e istruire" i nostri figli o i nostri allievi, consiste nel sollecitare azioni umane, libere e responsabili. Il problema del corpo, in fondo, non esiste, esiste la persona che è costituita in modo inscindibile dalla sua corporeità, socialità, affettività, cognitività, relazionalità, ecc. Perciò, se partiamo dal presupposto che l'essere umano sia costituito in modo unitario da più dimensioni (integralità), dobbiamo di conseguenza trattare la persona avendo sempre presente tutte le caratteristiche che la costituiscono, anche quando ci stiamo occupando di una sola di esse, per esempio, quella corporea. Condividiamo pienamente quanto afferma M. Tempesta<sup>328</sup>, quando dice che se in educazione facciamo nostro il principio dell'integralità della persona come posizione antropologica, dobbiamo assumere conseguentemente una prospettiva olistica, per cui il problema della corporeità coincide con l'educazione della persona in tutto il suo essere. La corporeità diventa allora una dimensione trasversale che investe la globalità dell'esperienza educativa scolastica, e che riguarda entrambi i soggetti del rapporto educativo, docente e studente. Ne consegue che l'ambito di valorizzazione massima della dimensione corporea sia quello delle scienze motorie e sportive perché il corpo non è solo condizione dell'apprendimento ma anche il suo stesso contenuto, l'oggetto di analisi, la disciplina di studio, e che pertanto costituisca occasione privilegiata per un'esperienza reale di significato e cura di sé, autostima, relazionalità, socialità, cognitività, affettività, sessualità e corporeità. Poiché non è possibile trasferire la saggezza pratica da una testa all'altra, l'unico modo che abbiamo per educare veramente è quello di accompagnare i nostri allievi, dando testimonianza in prima persona di quanto proclamiamo a parole, mostrando azioni virtuose; facendoli certamente riflettere sul loro vissuto e sulle loro esperienze ma rivelando la verità di quello che proclamiamo attraverso il nostro agire concreto. Portando questo concetto sul piano dell'educazione corporea, intendiamo che non si può sostenere la positività del corpo se non vivendola, mostrandola in prima persona; se si vive male la propria sessualità, il proprio essere uomo o donna, se si hanno problemi col cibo e si fa uso di doping, non ha senso parlare di buone abitudini e di virtù, l'atto educativo è monco. Viceversa, sul versante dell'allievo, possiamo valutare la bontà dell'educazione osservando come e quanto il suo agire in campo sessuale, alimentare e sportivo sia saggio, non nei discorsi ma nell'esperienza, espressione di un agire libero, responsabile, autonomo, in sintesi, competente.

<sup>328</sup>M. Tempesta, *Corpo, persona, educazione*, in "I quaderni di libertà di educazione", cit., p. 2.

## Sogno e Motivazione

Simona Piazza

Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro

### Abstract

*This essay aims to deepen, besides the direct testimony of Olympic athlete Goran Nava, the study of motivation to practice, in the specific sport, and what biological, experimental, subjective and environmental components contribute to determining behavior and how this is subject to rooted biological processes as well as complex cognitive ones.*

*"Ci sono tre grandi cose al mondo: gli oceani, le montagne e una persona impegnata"  
Winston Churchill*

Goran Nava, classe 1981, padre italiano e madre serba, personalità forte ed eclettica, già da adolescente ha le idee chiare sul suo futuro: finire a Lecco gli studi classici e poi l'Università negli Stati Uniti. A soli diciannove anni vince un titolo nella categoria promesse dell'atletica e una borsa di studio sportiva per la Radford University in Virginia e si trasferisce in America, dove si laurea a pieni voti in Business Administration e Media Studies. Nel 2004 riceve il premio per essere stato uno dei 16 migliori atleti-studenti degli Stati Uniti. Nelle estati universitarie studia lingue in varie capitali europee e ora parla fluentemente cinque lingue: italiano, inglese, francese, spagnolo e serbo-croato. Conquista sette record universitari e raggiunge una finale NCAA (National Collegiate Athletic Association).

Terminati gli studi ritorna in Italia, abbandona l'atletica a livello agonistico per tre anni e lavora come export area manager Europa per una società americana, ma "...un giorno, guardando il mio volto allo specchio, non ho ritrovato nei miei occhi quell'energia che mi aveva sempre contraddistinto. Mi sono accorto che la mia vita mi stava scivolando tra le dita come sabbia, senza che potessi controllarla, volevo fermarla, guardarla in faccia, darle una direzione. Ecco, in quel momento mi son detto: adesso o mai più, un mai più che nasceva dalla percezione che non avrei avuto una seconda occasione. Allora ho stretto il pugno e ho fermato la sabbia. Mi sono guardato negli occhi e ho ritrovato il coraggio di ricominciare e la determinazione di voler riuscire. Ho ripreso a correre. Ero sopra di dieci chili e non riuscivo a correre per più di venti minuti, ma dopo un anno e mezzo è arrivata l'Olimpiade"<sup>329</sup>.

Goran corona così il suo sogno nell'estate 2008 quando partecipa alle Olimpiadi di Pechino correndo i 1500 metri con la maglia della Serbia (la sua seconda nazione). Nel 2009 vince alle Universiadi di Belgrado, partecipa ai Campionati del Mondo di atletica leggera di Berlino, nel 2010 partecipa ai Campionati del Mondo di Doha, successivamente conquista il record serbo nei 1500 metri e il tutto continuando la sua attività lavorativa. Contemporaneamente decide però di continuare anche il percorso di crescita

---

<sup>329</sup> Intervista a Goran Nava.

professionale e attualmente frequenta l'Executive MBA alla London Business School mentre continua ad allenarsi per le Olimpiadi di Londra 2012.

Che cosa ha spinto Goran Nava a riprendere la carriera agonistica che aveva sacrificato per quella professionale? Che cosa lo ha sostenuto nell'ottenere buoni risultati sia atletici che nel mondo del lavoro e dell'Università? Il desiderio dell'emozione che si prova nel partecipare alle Olimpiadi? La fama e la notorietà? Il desiderio di riconoscimento e protagonismo? La trance agonistica? Oppure la soddisfazione di raggiungere un sogno?

Tutte queste ipotesi richiamano in qualche modo il concetto di motivazione.

Le teorie sulla motivazione tentano di spiegare il "perché" di un comportamento, ovvero che cosa muove un determinato comportamento, lo direziona e lo rende possibile; di indagare cioè quei complessi processi che spingono le persone ad agire in certi modi piuttosto che in altri.

La prima parte di questo saggio presenta in maniera sintetica le principali teorie che concorrono a definire la motivazione. Verrà descritto come le complesse relazioni tra fattori interni all'organismo e fattori esterni concorrano alla determinazione del comportamento e come quest'ultimo sia subordinato sia a processi biologici radicati sia a processi cognitivi complessi.

Nella seconda parte del saggio verrà invece esplorata più nel dettaglio una delle motivazioni specifiche della persona come: il bisogno di affermazione e successo, nonché i meccanismi psicologici e cognitivi che regolano questo tipo di motivazione detta anche motivazione secondaria.

Partendo dalla teoria che "è raro che una condotta sia il risultato diretto ed esclusivo di una sola spinta motivazionale, ma il più delle volte essa è la risultante dell'azione congiunta di una combinazione di motivazioni biologiche e sociali"<sup>330</sup>, il presente saggio intende approfondire, anche attraverso la testimonianza diretta di Goran Nava, lo studio della motivazione verso una pratica, nello specifico sportiva, e quali componenti biologiche, esperienze soggettive ed ambientali hanno favorito la sua crescita, e quella di molti altri atleti che ogni giorno, come lui, si allenano con costanza, sacrificio e determinazione per cercare di raggiungere un obiettivo, quello che comunemente chiamiamo sogno.

## Cos'è la motivazione?

Il termine motivazione o comportamento motivato è stato usato in Psicologia dopo gli studi di W. James, C. L. Hull e S. Freud e si intende l'insieme dei fattori che spingono l'essere umano a perseguire determinati obiettivi. In un certo senso esso rappresenta il "perché" delle azioni, lo scopo. Infatti ciò che spinge la persona ad agire in un determinato modo non è propriamente l'obiettivo che intende raggiungere, ma lo scopo per cui lo persegue. La motivazione umana non è mai legata soltanto all'obiettivo in sé, ma a ciò che l'individuo prospetta in termini di vissuto soggettivo, una volta raggiunto l'obiettivo e come "farà stare", lo status sociale e le sensazioni che proverà.

Dunque la motivazione può essere definita come "l'insieme dei processi di attivazione e di orientamento del comportamento e dell'azione verso un oggetto-meta, ovvero verso la realizzazione di un determinato scopo"<sup>331</sup>, un concetto complesso che porta con sé elementi biologici, cognitivi e sociali che guidano il comportamento umano in direzioni specifiche.

<sup>330</sup> Rheinberg F., *Psicologia della Motivazione*, Collana "Itinerari", Il Mulino, Bologna, 2002.

<sup>331</sup> *Ibidem*.

## Le principali teorie della motivazione

### La teoria degli istinti

Nello studio della motivazione, per spiegare i fattori sottostanti al comportamento, gli studiosi hanno fatto riferimento in primis alla “spinta” derivante da stati interni all’organismo. In questa prospettiva, le teorie che inizialmente hanno cercato di spiegare la motivazione hanno rivolto la loro attenzione agli istinti, ovvero pattern (modelli) di comportamento innati, integrati nel sistema nervoso e biologicamente determinati, piuttosto che appresi. Ciò significa che sin dalla nascita, all’interno del proprio repertorio comportamentale, ogni individuo è dotato di un certo numero di risposte innate pronte ad essere impiegate, caratterizzate da una associazione tra stimoli ambientali e tendenza al comportamento che è pre-esistente ad esperienze di apprendimento e che consentono all’individuo di adattarsi rapidamente all’ambiente. Secondo tale approccio, dunque, le persone (e gli animali) nascono pre-programmati, ovvero dotati di schemi di azione su base genetica indispensabili alla sopravvivenza. Sono tali istinti a fornire “l’energia” che incanala il comportamento in direzioni appropriate.

La diffusione del concetto di istinto nella psicologia della motivazione si deve principalmente a William McDougall.

Successivamente, il concetto di istinto, sviluppatosi tra fine ottocento ed inizio novecento, è stato ulteriormente precisato dagli studi in etologia di Lorenz, Eibl-Eibesfeldt e Tinbergen ed è stato utilizzato per indicare schemi innati e specifici di comportamento, a carattere automatico ed involontario, prodotti da stimoli specifici, corrispondenti a veri e propri programmi comportamentali.

Nonostante molti comportamenti animali siano basati sull’istinto, il comportamento umano, poiché esso è in gran parte appreso, non può essere considerato esclusivamente dettato dall’istinto. Non è dunque accettabile spiegare la complessità e la totalità del comportamento umano come combinazione di istinti. Spiegazioni più recenti hanno sostituito le teorie della motivazione basate sul concetto di istinto.

### La teoria delle pulsioni

Rifiutando il concetto troppo ambiguo di istinto, Hull elaborò teorie fondate sulla riduzione delle pulsioni secondo la quale la perdita dell’equilibrio omeostatico dei parametri biologici fondamentali produrrebbe una pulsione allo scopo di ottenere quella determinata risorsa che consente la ricostruzione dell’omeostasi psico-organica.

Le teorie della riduzione delle pulsioni si basano dunque sul principio che il comportamento sia guidato dalla necessità di mantenere e riprodurre il più possibile una situazione di equilibrio e quando tale equilibrio viene meno si produce una pulsione che dirige l’essere umano ad agire per ristabilirlo. Le pulsioni si distinguono in primarie e secondarie; le prime sono legate a bisogni biologici del corpo (sete, fame, sonno...) e gli esseri umani tendono a soddisfare queste pulsioni riducendone i bisogni che le generano; mentre nelle pulsioni secondarie il comportamento è volto a soddisfare bisogni che nascono da esperienze passate e dall’apprendimento e che solo successivamente agiscono come quelle, generando cioè uno stato di bisogno che deve essere ridotto.

Le teorie della riduzione delle pulsioni attribuiscono un ruolo centrale all’apprendimento basato su processi associativi: il comportamento che ha maggiore successo nella riduzione della pulsione sarà appreso e successivamente ripetuto e i meccanismi del condizionamento classico sono alla base della formazione delle connessioni tra pulsioni, abitudini ed incentivi. Secondo tale teoria, quindi attraverso è attraverso schemi di rinforzo, positivi o negativi, che è possibile motivare un individuo ad un determinato comportamento.



## **La teoria dell'incentivo**

Secondo la teoria dell'incentivo la motivazione nasce dal desiderio di raggiungere obiettivi di valore esterni a noi, detti appunto incentivi. Secondo questa prospettiva sono le proprietà desiderabili di stimoli ambientali a costituire i motori della motivazione, a differenza delle teorie precedentemente esaminate che si fondavano sulla rappresentazione del comportamento umano motivato come attivato dall'interno. Tuttavia le due teorie sembrano funzionare insieme nella motivazione del comportamento: le pulsioni interne lavorano congiuntamente con gli incentivi esterni individuati dalla teoria dell'incentivo rispettivamente "spingendo" e "attraendo" un comportamento. Anche in questo caso, le associazioni fra comportamenti e sensazione di piacere, costituisce lo schema di base secondo il quale un individuo direziona le proprie azioni.

## **Le teorie dell'arousal**

Le teorie dell'arousal proposte da Berlyne e Brehm cercano di spiegare i comportamenti che tendono a mantenere o incrementare l'attivazione. Secondo le teorie dell'arousal, ciascun individuo cerca di mantenere un livello ottimale di stimolazione e di attività e quando i livelli di stimolazione ed attività diventano troppo bassi, immediatamente l'organismo cerca di innalzarli andando in cerca di altri stimoli.

La ricerca di stimoli consiste nel bisogno, che varia da individuo ad individuo, di sensazioni nuove, varie e complesse, unito alla disponibilità a correre rischi fisici e sociali per provarle. La ricerca di sensazioni si struttura in quattro diverse componenti: la ricerca di brivido e di avventura, ovvero la tendenza ad attività rischiose nello sport e nel tempo libero, che portano a sensazioni forti; la ricerca di esperienze, ovvero la tendenza ad avventurarsi verso nuove esperienze; la disinibizione e la suscettibilità alla noia.

## **La teoria della classificazione dei bisogni e delle gerarchie motivazionali**

I bisogni raffigurano le tendenze fondamentali che determinano il comportamento e il loro studio si intreccia con quello sulla personalità e sulle differenze individuali (approcci disposizionali).

Tra le classificazioni più importanti, quella di Murray distingue tra bisogni primari, che corrispondono alle necessità fisiche dell'organismo e bisogni secondari o pressioni, che non corrispondono ad alcun processo fisiologico, ma vengono acquisiti nel corso dello sviluppo individuale tramite esperienze di apprendimento nella realtà sociale e culturale di riferimento. Egli ha classificato quindi i bisogni in base al tema di interrelazione tra persona e ambiente, ovvero alla modalità con cui bisogno e pressione si integrano. Ciò significa anche che l'interpretazione e la percezione di una situazione dipendono sistematicamente dalla forza del bisogno del soggetto.

A partire dalla teoria di Murray, Mc Clelland ha distinto tre grandi classi di bisogni secondari: il bisogno di successo, il bisogno di affiliazione e il bisogno di potere, mentre Maslow ha sviluppato un approccio particolare allo studio della motivazione. La psicologia umanista di Maslow si propone di concentrare l'attenzione sulla persona nella sua interezza, su caratteristiche tipicamente umane come creatività, sé, crescita, esperienza e autorealizzazione.

Il modello di Maslow classifica i bisogni secondo una gerarchia e sostiene che, affinché i bisogni più sofisticati possano sorgere, è necessario prima soddisfare alcuni bisogni di base. Una volta soddisfatti, questi ultimi cessano di dominare l'organismo e l'organizzazione dei suoi comportamenti lasciando spazio all'insorgere di altri bisogni di grado superiore. Il modello può essere rappresentato da una piramide, la cui base è formata dai bisogni primari e la cui parte superiore è composta da bisogni di ordine più elevato.

I bisogni di basso ordine che occupano i gradini inferiori della piramide sono composti dai bisogni fisiologici e dai bisogni di sicurezza.

Dopo la soddisfazione dei bisogni di base, possono emergere bisogni più evoluti, ovvero i bisogni di amore, di appartenenza, di stima, e di autorealizzazione. Successivamente, compaiono i bisogni di stima. Secondo Maslow, la stima concerne il bisogno di sviluppare un senso di sé come individui degni di considerazione. Essi comprendono sia il bisogno di autostima, di fiducia in sé, di adeguatezza e di indipendenza sia il bisogno di prestigio, di una buona reputazione, di riconoscimento e attenzione da parte degli altri. Quando tutti questi tipi di bisogni sono stati appagati, un individuo può perseguire il bisogno di livello più alto, l'autorealizzazione estetica. L'autorealizzazione è uno stato di auto-soddisfazione per cui le persone riescono a realizzare il proprio potenziale, a trovare "la propria strada". L'elemento fondamentale è che le persone si sentano in pace con sé stesse e soddisfatte perché utilizzano i loro talenti al massimo.

Nonostante la ricerca non sia stata in grado di confermare lo specifico ordine gerarchico presupposto da Maslow, e nonostante sia molto difficile misurare l'autorealizzazione in modo oggettivo, il modello proposto è importante, poiché ha messo in luce la complessità dei bisogni, ponendo l'accento su bisogni tipicamente umani quali la stima e l'autorealizzazione, nonché la possibilità che il comportamento sia motivato contemporaneamente da più bisogni.

### **Le teorie cognitive e socio-cognitive**

Secondo l'approccio cognitivista alla motivazione di Atkinson, Weiner e Ryan, essa è il prodotto di pensieri, valutazioni, aspettative e scopi dell'individuo.

La motivazione cessa così di appartenere alla sola sfera biologica e si declina invece nei processi di pensiero e nella capacità di individuazione di mete e scopi sulla base di fattori quali la valutazione della probabilità di successo o di insuccesso e i processi di attribuzione causale e di valutazione di controllabilità della situazione.

Le teorie cognitiviste sulla motivazione introducono una distinzione chiave tra motivazione intrinseca ed estrinseca. La motivazione intrinseca porta a intraprendere un'attività per il proprio piacere piuttosto che per un qualsiasi riconoscimento concreto e tangibile. Al contrario, la motivazione estrinseca ha come obiettivi: denaro, voti, o altre ricompense concrete. Gli studi dimostrano che si è più inclini a perseverare, a lavorare duramente, a raggiungere performance di alta qualità, quando le motivazioni sono intrinseche piuttosto che estrinseche.

### **La motivazione propria della persona: dalla motivazione secondaria come bisogno di potere e successo all'orientamento della motivazione come orientamento al compito**

Molte delle teorie sopra sintetizzate sono complementari tra loro. Utilizzando più di una teoria è infatti possibile comprendere la motivazione umana nei suoi diversi aspetti, ne è un esempio significativo l'analisi di un'area della motivazione caratterizzata dal bisogno di successo e dal bisogno di potere.

Secondo la distinzione fatta da Mc Clelland, si possono individuare due grandi classi di bisogni secondari che caratterizzano gli esseri umani: il bisogno di successo e il bisogno di potere. Essi sono di solito compresenti, ma è possibile che uno di questi bisogni prevalga sugli altri e assuma il ruolo di principale motivatore del comportamento di una persona.

Il bisogno di successo è stato definito come una tra le pulsioni secondarie più importanti ed una caratteristica stabile ed appresa, in cui un individuo ottiene soddisfazione nel cercare di raggiungere e nell'ottenere risultati di eccellenza. Il bisogno di riuscita motiva cioè all'auto-valutazione delle proprie capacità, al "mettersi alla prova" e al confronto con livelli standard di riferimento che si tenta di raggiungere o superare.

Un alto bisogno di raggiungere risultati positivi, generalmente produce buoni esiti, almeno in una società orientata al successo come la nostra.

Il bisogno di successo è strettamente connesso con il bisogno di potere. Quest'ultimo rappresenta una tendenza a cercare di lasciare il segno sugli altri, controllarli o influenzarli, e di essere visto come un personaggio potente. Persone dotate di grande bisogno di successo sono più inclini ad appartenere ad organizzazioni e a ricercare posizioni ufficiali rispetto a persone con un basso bisogno di potere; tendono anche a compiere lavori in cui il bisogno di potere può essere soddisfatto e tendono ad ostentare i simboli legati al potere.

Le teorie descritte presentano diverse prospettive sullo studio della motivazione. Quale tra esse dà una spiegazione più esauriente di che cosa direziona e "spinge" l'uomo verso determinati comportamenti? Quale tra esse dà una risposta all'interrogativo di partenza ovvero, che cosa sostiene le persone nell'ottenere contemporaneamente buoni risultati sia atletici che nel mondo del lavoro e dell'Università?

Ciò che fa la differenza è l'orientamento della motivazione.

Proprio dalla testimonianza di Goran Nava si evince che ci sono persone che, come lui, danno il massimo del loro impegno per ottenere il meglio da loro stessi e altri che invece vogliono eccellere esclusivamente per essere considerati i migliori. Entrambi gli atteggiamenti sono rilevatori di una forte motivazione che, però, sembra essere orientata in maniera diversa. Infatti, i primi percepiscono il successo in termini di maestria nel quotidiano, ovvero nel fare bene ciò che si fa, i secondi interpretano il successo in termini di risultato ottenuto.

Questo approccio cognitivo-sociale ipotizza l'esistenza di due tipi di obiettivi motivazionali. Nicholls sostiene che questi obiettivi formino due dimensioni indipendenti e siano correlati a come un individuo costruisce il suo livello di competenza in una determinata situazione. Ha identificato

cioè l'esistenza di due orientamenti motivazionali specifici: l'orientamento al compito e l'orientamento al sé o al risultato.

Quando il comportamento è orientato al compito l'obiettivo della persona è quello di far vedere il suo livello di competenza in ciò che fa. Diversamente una persona estremamente orientata al sé o al risultato, vuole dimostrare il proprio grado di competenza in relazione agli altri tramite una prestazione.

Questa teoria dell'orientamento motivazionale sostiene che la determinazione dell'orientamento individuale dipenda da fattori situazionali e personali ovvero dalla motivazione intrinseca, identificata come "quella spinta interiore che sostiene il desiderio di fare bene e l'impegno in un'attività dalla quale si trae soddisfazione per ciò che si fa e per come lo si fa"<sup>332</sup>.

In sintesi quest'ultima teoria esplicita in termini scientifici quello che Goran Nava ha espresso come la "logica del sogno", ovvero: "...il raggiungimento dell'eccellenza viene proposto non come capacità di fare bene i compiti a casa e di passare gli esami, ma come ambizione di crescita nel quotidiano, come coraggio di intraprendere il proprio percorso, come volontà e capacità di portare a termine un progetto che permette di essere motivati quotidianamente dalla passione per ciò che si fa, di gestire e quindi sopportare il lavoro duro e di inseguire, raggiungendo, i grandi obiettivi"<sup>333</sup>.

<sup>332</sup> Moè A., *La motivazione*, Il Mulino, Bologna, 2010.

<sup>333</sup> Intervista a Goran Nava.

## INTERVISTE

## Sport disabili per allenare alla vita

Intervista a Mario Poletti, responsabile tecnico della nazionale di atletica leggera per atleti diversamente abili

a cura di Marisa Vicini  
Dottorato in Scienze Pedagogiche

*Mario Poletti insegna Scienze motorie e sportive presso l'Istituto Comprensivo Convitto C. Battisti di Lovere, in provincia di Bergamo, è allenatore di atletica leggera per normodotati e responsabile tecnico della nazionale di atletica leggera per atleti disabili, nell'ambito del C.I.P. (Comitato Italiano Paralimpico). Ha partecipato a cinque edizioni dei Giochi Paralimpici: Barcellona (1992), Atlanta (1996), Sydney (2000), Atene (2004) e Pechino (2008). Poletti si occupa di sport disabili da 25 anni, ed è proprio in questa veste che lo abbiamo intervistato. Soffermandoci in particolar modo sul suo lavoro di allenatore e tecnico, sui motivi che lo hanno spinto a interessarsi allo sport disabili e sul suo valore educativo, è emerso anzitutto l'arricchimento umano e professionale che ha tratto da questa esperienza.*

**Non tutti conoscono lo sport disabili: ci può spiegare di cosa si tratta, raccontandoci anche quando e come è nato e quale realtà abbiamo in Italia?**

*Lo sport disabili è uno sport a tutti gli effetti, con la differenza che alcuni regolamenti vengono adattati alle caratteristiche degli atleti che lo praticano.*

*È nato al termine della Seconda guerra mondiale per opera di un neurochirurgo inglese, Ludwig Guttman (1899 - 1980), che introdusse l'attività sportiva all'interno del suo percorso riabilitativo per il recupero dei soldati britannici lesionati alla colonna vertebrale.*

*Lo sport disabili in Italia è organizzato in federazioni differenziate per tipologie, riunite dal 1990, quando è stata istituita la federazione italiana sport disabili (F.I.S.D.), comprensiva di tutte le discipline sportive praticate dai disabili. Da quest'anno i dipartimenti di Atletica Leggera e di altre discipline hanno costituito la F.I.S.P.E.S. (Federazione Italiana Sport Paralimpici e Sperimentali), con la prospettiva futura che tutte le specialità sportive paralimpiche e sperimentali entrino a far parte delle Federazioni Olimpiche del C.O.N.I.*

*Gli atleti disabili che praticano sport in Italia si stimano essere circa 20.000. Si tratta di un numero nettamente inferiore rispetto a quello di altri Paesi occidentali. Nonostante questa situazione abbiamo comunque, nel tempo, conseguito risultati prestigiosi in varie specialità.*

**Per quanto riguarda invece la sua esperienza come tecnico, come è avvenuto il suo incontro con lo sport disabili?**

*È successo per caso, 25 anni fa: nel 1985 mi venne chiesto di allenare un ragazzo non vedente che studiava a Padova per diventare masso fisioterapista. Seguendo questo ragazzo, mano a mano ho conosciuto le specialità sportive per non vedenti e alcuni atleti bergamaschi. Con loro, nel 1993, ho costituito un'associazione sportiva a Bergamo, col nome di G.S. Orobico.*

**Dopo il primo incontro, avvenuto per caso, c'è stato un momento particolare in cui le è stato evidente che questa era la sua strada?**

*Il mio interesse per lo sport disabili si è ampliato nel tempo in maniera continua e progressiva. Una maggiore consapevolezza l'ho avuta, però, in occasione di un campionato italiano. Allenavo un ragazzo normodotato, che ha vinto i campionati italiani sui 400 piani indoor: si trattava della sua prima vittoria in un campionato italiano. In quel momento ho sentito che la sua vittoria era la conseguenza logica di un percorso che aveva fatto in allenamento. Questa consapevolezza mi ha avvicinato, per contrasto, allo*

*sport disabili, per i quali è molto più complicato realizzare obiettivi prefissati, perché le tecniche e le metodologie vanno continuamente individualizzate. Dopo diverse esperienze ho capito che, da un punto di vista professionale, la possibilità di allenare atleti disabili diventava per me molto più interessante rispetto all'atletica per normodotati.*

**La decisione di continuare a lavorare con disabili si è sviluppata più come una sua soddisfazione personale o, piuttosto, per rispondere al bisogno dei ragazzi, per fare qualcosa di utile per loro?**

*I ragazzi coi quali ho condiviso le prime esperienze sono diventati da subito un gruppo di amici. Il nostro rapporto andava oltre l'esperienza dell'allenamento e delle gare; questo accade spesso anche con gli atleti normodotati, coi quali si condividono gli orari di allenamento e la partecipazione alle competizioni. Con questi ragazzi diversamente abili, però, il rapporto è andato da subito oltre, si è creata una fortissima amicizia, per cui è stato naturale continuare a lavorare con loro. Mai ho pensato che con atleti normodotati avrei potuto avere gratificazioni maggiori; ho pensato semplicemente che quello era il mio intendimento, che avrei poi cercato di migliorare con una formazione aggiuntiva.*

**Si dice spesso che lo sport è educativo, condivide questa affermazione? Cosa significa nel concreto della sua esperienza? Quali sono i motivi per cui può dire che lo sport è educativo?**

*Credo che lo sport non esista con valenze esclusivamente positive, dipende da come viene proposto. Le valenze positive dello sport per i disabili sono tantissime, pensiamo ai soggetti che hanno avuto un incidente, a chi, per esempio, a causa di un trauma si ritrova a passare il resto della sua vita in carrozzina. Ecco che dalla fase sicuramente depressiva che c'è in tutti questi traumi, lo sport può diventare - e per tutti gli atleti disabili, italiani e stranieri che ho conosciuto in questi 25 anni è stato così - la possibilità di ritornare a una qualità di vita accettabile, a rapporti interpersonali significativi, all'autonomia, a poter dire: «Questa è una mia seconda vita con una qualità migliore della precedente». Si tratta di un cambiamento testimoniato da molti ragazzi che in seguito al trauma hanno avuto un percorso che li ha portati a riflettere sulla loro vita precedente. Un altro aspetto positivo dello sport sono le relazioni interpersonali, che spesso si allacciano.*

**Quindi la prestazione non rappresenta l'obiettivo principale?**

*Esatto. Con i disabili non esistono le standardizzazioni come per i normodotati, dove sia la didattica sia la metodologia di allenamento delle diverse tecniche sportive hanno un'impostazione simile per tutti in base alle discipline che si vogliono insegnare. Con i diversamente abili le strategie sono molto individualizzate. Avevamo una ragazza cieca che lasciava intravedere delle grossissime possibilità per quanto riguardava la corsa veloce per il solo fatto che nel test di corsa sul posto aveva dato risultati rilevanti, era rapidissima; il grosso problema che il test non poteva prevedere era, però, che la ragazza non aveva alcuna esperienza autonoma di corsa, per cui gli spostamenti in avanti erano per lei molto problematici. In questo caso il risultato del test non aveva nessuna validità predittiva rispetto alla prestazione in quanto la ragazza non aveva mai corso.*

**Ogni metodo dovrebbe sempre essere adattato ad personam?**

*Certo, generalmente coi normodotati il criterio di riferimento sono le medie statistiche, si utilizzano gli stessi test e gli stessi esercizi e chi se la cava meglio ottiene i migliori risultati. Chi non riesce in tutto ciò, invece, rischia di allontanarsi dall'attività sportiva perché non riceve sufficienti gratificazioni. Dovremmo a tal proposito ripensare allo sport per tutti, intendendo quel per tutti col significato di sport come risposta alle esigenze di tutti, tenendo conto non solo dei disabili ma anche dei molti ragazzi che si avvicinano allo sport*

senza avere una motivazione alla prestazione in senso competitivo, questi ragazzi noi oggi li escludiamo dallo sport.

**Le è mai capitato di vedere situazioni in cui lo sport è diventato un fattore negativo?**

Sì, quando l'atleta forte diventa una "prima donna". In questo caso perde la capacità di cogliere il valore del suo percorso e delle persone che han fatto sì che arrivasse a quel punto. È il caso dell'atleta forte ma che non è un campione. Il campione consente anche agli altri di usufruire di ciò che ha permesso a lui di arrivare fin dove è arrivato, di inserirsi in un contesto entro cui gli altri possono utilizzare la sua esperienza. Il campione vero non è egoista. Non è comunque lo sport a portare un atleta verso una deriva negativa, probabilmente era una persona così per carattere o per cultura personale.

**Mi sembra che la vostra federazione sia molto attenta a questo aspetto educativo: che l'atleta possa arricchirsi di un'esperienza che gli rimanga anche quando non avrà più risultati...**

Sì, per noi questa preoccupazione educativa è molto importante. A tal proposito il testimonial, per esempio, è fondamentale perché documenta la possibilità di superare le difficoltà per chi ha lo stesso tipo di disabilità, rappresenta, cioè, un esempio positivo da seguire. Nello sport disabili le disabilità sono tante e diverse, e ogni disabilità ha le sue caratteristiche; il fatto di avere chi ha fatto un certo tipo di percorso, ha superato diversi problemi, questo è il testimonial maggiore, in grado di convincere delle possibilità di ciascuno. Nel campo dei normodotati non credo che ci sia tanto interesse in questa direzione, non è detto che questo tipo di testimonianza sia necessaria.

**Per arrivare al punto in cui si trova, certamente ha fatto un percorso formativo, ce lo vuole descrivere?**

All'inizio sono entrato nella federazione in quanto allenatore e atleta-guida di una società sportiva, utilizzato. Successivamente ho frequentato i corsi specifici, avevo già conseguito il diploma I.S.E.F. (Istituto Superiore di Educazione Fisica) e i brevetti di tecnico giovanile e di allenatore nazionale di atletica leggera della F.I.D.A.L.; l'esperienza poi maturata negli anni ha indotto i vertici federali ad affidarmi prima l'incarico di Responsabile del settore Non Vedenti e poi quello di Referente Tecnico Nazionale per tutte le disabilità e Coordinatore dei Quadri Tecnici Nazionali.

Nel mio percorso ho avviato, parallelamente, delle collaborazioni con il Centro Studi F.I.S.D. di Roma per l'elaborazione di guide tecniche per gli operatori dei centri sportivi, da utilizzare all'interno dei corsi di formazione dei quadri tecnici nel settore disabili<sup>334</sup>; manuali F.I.S.D. prima, e poi del Dipartimento di atletica leggera del comitato Paralimpico.

**Ci sono degli autori, dei libri o dei siti, che l'hanno aiutata nella formazione, che consiglierebbe sicuramente di leggere?**

Per quanto riguarda i non vedenti l'esperienza più importante, come scuola e come autori, è quella spagnola; mi riferisco alla O.N.C.E. (Organización Nacional de Ciegos Españoles), che corrisponde alla nostra Unione Italiana Ciechi. Diverse sono le pubblicazioni specifiche che tale Organizzazione e il gruppo Editorial Paidotribo hanno fatto nel campo della pratica sportiva dei disabili<sup>335</sup>. Si tratta di traguardi ancora lontani per l'Italia.

<sup>334</sup> I quadri tecnici sono gli allenatori, coloro che si occupano dell'allenamento degli atleti disabili

<sup>335</sup> Vedi nota bibliografica n. 1.

Esistono anche numerose pubblicazioni americane molto interessanti, per esempio, quelle della collana *Human kinetics*<sup>336</sup>, poche sono invece le pubblicazioni italiane<sup>337</sup>.

**Per concludere, ci vuol raccontare un aspetto della sua esperienza che l'ha arricchita sul piano professionale e su quello personale?**

*Tra gli aspetti più gratificanti per me vi è senza dubbio la gioia della prestazione, intesa come l'essere riusciti ad acquisire un "saper fare" prima impensabile, soprattutto quando espressa dai ragazzi con l'handicap mentale: la felicità espressa da loro è emotivamente molto forte. Dal punto di vista professionale l'aspetto più interessante è la novità, il tentativo continuo di mettersi in gioco dal punto di vista anche della elaborazione di strategie alternative. Nell'attività per normodotati non si prendono in considerazione aspetti che invece con atleti disabili ti inducono a cercare di capire continuamente, a trovare strategie alternative, a sperimentare nuovi percorsi nel perseguimento di un obiettivo. Questo è essenzialmente il motivo fondamentale per cui, dal punto di vista professionale, l'entusiasmo nel vivere questa particolare esperienza non si è mai affievolito nel tempo.*

### **Nota Bibliografica**

#### **(1) EDITORIAL PAIDOTRIBO**

- M. A. J. Torralba, *Atletismo adaptado*, Barcelona 2004.  
 D. Sanz, *El Tenis en silla de ruedas*, Barcelona 2003.  
 M. R. Hernandez, *Manual de Educacion fisica adaptada al alumnado con discapacidad*, Barcelona 2003.  
 B. Carmeni, *Judo para deportistas ciegos*, Madrid 1998.  
 AA.VV., *Juego simbolico y deficiencia visual*, Madrid 1992.  
 M. d. C. Gil Ciria, *La construccion del espacio en el nino a traves de la information tactil*, Madrid 1993.  
 S. Millar, *La comprension y la representacion del espacio*, Madrid 1997.  
 AA.VV., *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*, Vol. 1 e 2, Madrid 1999.  
 P. Sanchez, *A Deficiencias visuales y psicomotricidad: teoria y practica*, Madrid 1994.

#### **(2) HUMAN KINETICS**

- D. P. Miller, *Fitness Programming and Physical Disabilities*, Champaign 1995.  
 K.F. Lockette, *Conditioning with Physical Disabilities*, Champaign 1994.  
 H. Lieberman, *Wilson Strategies for INCLUSION*, Champaign 2002.  
 J.P. Winnick, *Adapted Physical Education and Sport*, Champaign 2000.  
 G.S. Lepore, *Adapted Aquatic Programming*, Champaign 1998.  
 C. E. Weeks, *Perceptual-motor behaviour in Down syndrome*, Champaign 2000.  
 C.L. Eichstaedt, *Physical activity for individual with mental retardation*, Champaign 1992.

#### **(3) PUBBLICAZIONI ITALIANE**

- C. Salvitti, *La pratica dell'attività motoria con disabili mentali adolescenti e adulti*, Ed. del Cerro, Pisa 2001.  
 L. Orsatti, *Sport con disabili mentali*, Ed. S. Stampa Sportiva, Roma 1995.  
 T. Di Natale, *Senso-percezione e motilità negli handicappati*, Ed. S. Stampa Sportiva, Roma 1983.  
 A. Ossicini, *Lo sport è terapia*, Ed. S. Stampa Sportiva, Roma 1990.  
 S. Loos U. Hoinkis, *Handicap? Anche noi giochiamo*, Ed. Gruppo Abele, Torino 2001.  
 A.M. Wille, *La terapia psicomotoria nei disturbi minori dell'apprendimento*, Ed. Marrapese, Roma 2003.  
 J.J.Chade, A.Temporini, *110 giochi per ridurre l'handicap*, Erickson, Trento 2002.  
 Paolo Tealdo, *Manuale federale per la Subacquea dei diversamente abili*, La Mandragora Editrice, Imola (BO) 2005.  
 M. Alliegro, *L'educazione motoria dei minorati della vista*, Armando Editore, Roma 1993.  
 L. Michelini, *Handicap e Sport*, Soc. Editrice Universo, Roma 1991.  
 L. Bertini, *Attività sportive adattate*, Calzetti Mariucci Editori, Ponte San Giovanni (PG) 2005.  
 A.L Sangalli, *L'attività motoria compensativa*, Trento Unoedizioni, Trento 2001.  
 AA.VV., *Insegnare e far vivere le Attività Fisiche Adattate*, Ediz. La Lontra, Busalla (GE) 2005.

<sup>336</sup> Vedi Nota Bibliografica n. 2.

<sup>337</sup> Vedi Nota Bibliografica n. 3.



## Sport come metafora della vita

Intervista a Enzo Masiello, atleta paralimpico, atletica leggera e sci di fondo

a cura di Mario Pesenti

Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro

*Enzo Masiello, paraplegico dall'età di 18 anni in seguito ad un incidente stradale, inizia la sua attività sportiva nell'atletica leggera in carrozzina nel 1990. Un anno dopo, convocato in Nazionale, inizia la sua carriera di atleta internazionale. Detiene tuttora i record italiani di tutte le distanze dagli 800 m. fino alla Maratona. Partecipa a 3 edizioni dei Giochi Paralimpici estivi (Barcellona 1992, Atlanta 1996 e Sydney 2000), vincendo la medaglia di bronzo nei 5000 m. a Barcellona. Dal 2003 si dedica completamente allo sci di fondo paralimpico e al biathlon, partecipando a numerose edizioni di Coppa del Mondo, nelle quali conquista 10 podi, a due Campionati Mondiali e a due edizioni delle Paralimpiadi Invernali: Torino 2006 e Vancouver 2010. Alle Paralimpiadi invernali di Torino 2006 manca per soli 7" la medaglia di bronzo nella 15 km. di sci di fondo, ma quattro anni dopo, alle Paralimpiadi Invernali di Vancouver 2010, riesce a conquistare la medaglia di bronzo proprio nella stessa gara e aggiunge anche la medaglia d'argento nella 10 km. di sci di fondo. Enzo Masiello, grazie a questi risultati, è stato il primo atleta paralimpico italiano ad aver conquistato delle medaglie sia ad una Paralimpiade estiva (Barcellona 1992 - bronzo 5000 m.) che ad una Paralimpiade Invernale (Vancouver 2010 - bronzo 15 km. sci di fondo e argento 10 km. sci di fondo). A Vancouver 2010 viene scelto come portabandiera nella cerimonia di chiusura. Attualmente lavora dal 1990 presso la Fondazione don Gnocchi di Milano, dove si occupa di Information Technology presso il Centro di Formazione Professionale (CEFoS).*

**All'età di 18 anni lei ha avuto un incidente stradale. Chi era Enzo Masiello prima di quel giorno? Qual'era il suo sogno nel cassetto? E poi, dopo l'incidente...?**

*Ero uno studente di 4<sup>a</sup> superiore che stava già godendosi la pausa estiva e "lavoricchiava" per concedersi delle vacanze divertenti. In quel periodo non avevo ancora ben chiaro un mio percorso, anche se dal punto di vista lavorativo provavo un forte interesse per l'elettronica, mentre da quello sportivo, pur avendo evidenziato una certa predisposizione per la corsa (lunga), non ero riuscito a coltivare questa passione. Mi dedicavo ai più normali divertimenti del sabato sera come la discoteca e a qualche bella uscita di pesca con gli amici.*

*...Quando ero ancora in ospedale, dopo l'incidente stradale, ho scoperto che si poteva fare sport. Un ragazzo me ne aveva parlato inculcandomi subito la voglia di provarci, di sfidarlo e di batterlo nel suo sport: l'atletica leggera.*

*Dopo l'incidente ho voluto terminare il mio percorso di studi con la mia classe, cercando di diplomarmi con i miei compagni dei 4 anni precedenti. Ho imparato a chiedere aiuto, a non vergognarmi di fronte a coloro che mi avevano conosciuto in modo diverso, ho iniziato da subito a volermi riprendere quanto l'incidente mi stava portando via. Con l'aiuto di tutti mi sono diplomato, ho ottenuto un bel risultato (anche se in parte motivato dai 4 anni precedenti), ho reso quello che ci si aspettava da me. E' stato importante sentirsi come prima.*

*Nella mia prima estate da paraplegico dopo la maturità la pesca è stata la mia passione ritrovata. E' stata anche la riscoperta di posti che temevo di non poter rivivere più.*

*Nella mia seconda estate da paraplegico sono tornato in vacanza con i miei amici, a fare le stesse cose che insieme facevamo prima: dormire in spiaggia di giorno, ballare in mezzo alla pista di notte, sentirmi un ragazzo di 20 anni che non aveva paura di niente...*

**Dopo quel drammatico giorno una carrozzina è diventata la sua "inseparabile amica"; si può, secondo lei, arrivare a considerare "amica" una carrozzina?**

*Non ho mai pensato alla carrozzina come ad una amica, ma sempre e comunque ad uno strumento fondamentale per muoversi, come le scarpe, l'auto o la bici.*

**Per tutti la vita comporta delle “svolte” esistenziali (in famiglia, sul lavoro, con gli amici...), svolte che sono strettamente collegate alle decisioni individuali di dare un senso alla propria storia personale. Pensando alla sua vita, c'è stato un momento che può essere considerato la “svolta delle svolte”? E perché quel momento di “svolta” è stato così determinante per la sua realizzazione come persona?**

*Nella mia vita sono avvenute tante cose belle, tutte ottenute grazie alla mia predisposizione a volerle perseguire e ricercare. Credo che la scoperta e la svolta, anche per me inaspettata, sia stata quando, a distanza di due mesi dall'incidente e dopo aver sperato/creduto che si potesse guarire da una cosa che non conoscevo e che non capivo, ho finalmente compreso la realtà che mi si prospettava davanti: in una stanza d'ospedale dove ero stato portato per la riabilitazione di fronte al mio letto c'era un signore che come me non poteva muovere le gambe e che aveva avuto un incidente dieci anni prima. Pensai: “Qui mi sa che ci rimaniamo in carrozzina”. Da quel momento, cosciente della realtà, credo di essere rinato come una persona diversa, più forte. Più forte di prima per il fatto di essere convinto che non mi sarei lasciato scoraggiare da nulla.*

*Io, fino a quel momento, non conoscevo la paraplegia. Pensavo che la mia situazione fosse temporanea; poi però ho scoperto che la lesione ed il danno erano definitivi. Ma, nonostante questo, non mi sono disperato e non mi sono trovato in crisi particolari, perché la realtà, seppur dura, non mi creava angoscia. Anzi avvertivo dentro di me che cosa doveva avvenire “dopo”: sentivo che il futuro non mi faceva paura. Razionalmente mi sono avvertito come una persona nuova e diversa, tutta da scoprire.... Di fatto non mi sono fatto schiacciare da quello che ho avuto. Ho capito che da subito, senza perdere tempo, dovevo lavorare per stare meglio, il più possibile. Senza piangermi addosso, facendo da solo e facendomi aiutare, migliorando sempre e costantemente. Il più velocemente possibile! Senza rimuginare come ero prima, anzi pensando di usare subito e nel modo migliore la carrozzina.*

**L'esperienza della “svolta” sotto quali aspetti l'ha arricchita di più? Alla luce di questa “svolta” che messaggio si sente di testimoniare maggiormente oggi?**

*Credo che l'essere cosciente della realtà mi abbia fatto compiere il passo più importante e mi abbia messo nella giusta prospettiva per scegliere che cosa fare di me e della mia esistenza, cosa che fino a quel momento non avevo molto vissuto.*

*Quindi fiducia in me stesso e voglia di sbalordire e di sbalordirmi! Del resto prima dell'incidente non mi sentivo così forte e così in grado di fare tutto quello che poi di fatto ho realizzato. Dopo l'incidente è come se mi fossi “riscoperto”.*

**Se prende come punto di riferimento la sua odierna ricchezza interiore, le viene di pensare che l'incidente non sia stato solo un “colpo di sfortuna”? Come può, secondo lei, un'esperienza di per sé drammatica, come quella di un tragico incidente, assumere i connotati della positività ed essere perfino vista come un “colpo di fortuna”? Come il “negativo” può essere trasformato in “positivo”? Grazie a chi o a che cosa?**

*Credo di essermi realizzato personalmente in modo difficilmente raggiungibile altrimenti. Ho deciso coscientemente dopo l'incidente di perseguire degli obiettivi fondamentali come l'autonomia, la professione ed anche lo sport, che mi hanno riempito e mi hanno donato benessere.*

*Ho dovuto rinunciare ad alcune cose e non ho potuto vivere delle esperienze, ma ritengo che quella che di primo acchito potrebbe essere considerata la mia “sfortuna” in realtà è*

stata la "fortuna" degli altri con me coinvolti nell'incidente, i quali non avrebbero affrontato questo percorso come ho fatto io. Penso infatti che non avrebbero saputo e potuto vivere questa esperienza con la pienezza che la "fortuna" mi ha voluto donare. In effetti ho sempre avuto dentro di me la convinzione che se uno doveva rimanere in carrozzina senza soffrire troppo dopo quel tragico incidente....quello ero io! Non sono sicuro che i miei amici sarebbero stati in grado di rialzarsi, di mettersi in gioco con forza, di vivere la vita con un piano, chiudendo con il passato e guardando in faccia al futuro come ho fatto io. C'è chi, dopo un incidente, non riesce ad affrontare la situazione...

Certo devo anche dire ...."grazie". "Grazie" alla persona che mi ha portato a vivere una sfida impossibile, sfida condensata nella mia frase "un giorno vengo e ti batto nel tuo sport". "Grazie" a tante persone, per tutto quello che sono riuscito a fare, come diplomarmi (merito anche dei miei compagni di scuola, che mi hanno sempre incoraggiato e mi sono stati vicini). "Grazie" ad altre persone paraplegiche, che hanno saputo farmi conoscere un mondo sconosciuto e mi hanno fatto capire la strada da percorrere, soprattutto durante il percorso di riabilitazione, per diventare autonomo il più possibile.

Ho avuto la fortuna di avere sempre al mio fianco qualcuno che mi ha seguito da vicino e che mi è stato accanto, a partire dai miei amici, che, ad esempio, mi hanno portato subito a ballare ed hanno rifatto con me le stesse cose che prima dell'incidente facevamo insieme. Ho avuto la fortuna che le cose si incanalassero velocemente per il verso giusto. La fiducia in me stesso non è mai venuta meno e la fiducia la senti dentro quando esci di casa, quando non ti blocchi davanti ad un ostacolo, quando ti riesci a vestire, quando superi un "gradino"...

Non per ultima ho trovato una persona che mi ha accompagnato ed ancora vive con me le esperienze belle e vincenti, ma anche quelle più dure e difficili, una persona che ha saputo fare propria la mia passione per lo sport e che con me lo condivide appieno: "grazie Anna!".

**Pensa che i giorni trascorsi nel "tunnel" dell'incidente le siano ancora utili per guardare ed affrontare la vita in modo saggio?**

*Ho da sempre un solo "scaccia crisi": il fatto che ho visto ed ho conosciuto che poteva andare anche molto peggio di come è andata a me.... e non parlo di morte!*

**Cosa augura di cuore a chi, come lei, magari dopo un drammatico incidente, si trova d'improvviso catapultato in una vita completamente inaspettata?**

*Dopo più di vent'anni dal mio incidente più che un augurio mi sento di dare un consiglio: fatevi aiutare da chi già conosce la situazione, pretendete di raggiungere la vostra massima autonomia, credete in voi stessi e comunque cercate di essere felici, scoprendo il futuro senza soffermarsi troppo sul passato!*

**Oggi ha dei rimpianti?**

*Di fatto ho ottenuto quello che mi ero prefissato ed auspicato. Forse potevo fare altro e forse potevo farlo meglio, ma ho scelto consapevolmente un percorso, soprattutto sportivo, che mi ha fatto rinunciare a tante cose ed a pormi delle regole non sempre facili, che hanno inciso in alcuni casi anche sul fronte personale.*

**Facendo un bilancio sintetico della sua esperienza: quale considera essere la sorpresa più significativa della sua vita?**

*Avevo detto tantissimi anni fa: "voglio andare a Barcellona e vincere una medaglia". Dopo Torino 2006 avevo detto: "voglio andare a Vancouver a riprendermi il bronzo perso per 7" nella 15Km". Non so se è "fortuna" o "perseveranza", ma a distanza di 18 anni l'una dall'altra mi sono ripetuto nella previsione....*

**Pensando alla sua storia sportiva chi ha scoperto il suo talento? A chi si sente di dire un particolare “grazie”? Chi o che cosa ha permesso che il suo talento sportivo non si sprecasse?**

*Certamente la persona che mi ha “svegliato” e che mi ha dato l’input la ritrovo sempre in quel letto di ospedale, da dove ascoltando le sue spavalde gesta ho sentito nascere in me una voglia di sfida e di credere nel futuro.*

*Poi sono certamente venuti gli aiuti di cui parlavo prima e che tutti dovrebbero trovare per uscire vincenti da una sfida che mette in gioco lo sport, ma soprattutto la vita.*

*Purtroppo è anche vero che se non avessi avuto l’opportunità, anche economica, di perseguire i miei obiettivi, il talento che poi si è rilevato importante non sarebbe emerso, come purtroppo mi capita ancora oggi di sentire dai neo-paraplegici...*

**Lo sport, secondo lei, contribuisce a far esprimere il meglio di se stessi, a perfezionarsi, a resistere, a raggiungere con determinazione una meta? Lo sport può essere considerato una metafora della vita?**

*Come nella vita, ci sono momenti belli ed altri meno. Dopo Barcellona ed il mio bronzo, pensavo di poter ottenere moltissimo, invece ho inanellato tante soddisfazioni, ma anche tante sconfitte e soprattutto la sensazione che fosse finita... Atlanta 1996 e Sidney 2000 mi avevano portato a pensare alla fine dell’atletica, con Torino 2006 anche alla fine delle fortune mai più ripetutesi da Barcellona. Invece con Vancouver 2010 il bronzo nella 15km! In più la consapevolezza di poter e di voler fare di più con l’argento nella 10km.*

*Lo sport è sicuramente una metafora della vita.*

*Però nel mio caso c’è stato sportivamente un punto alto, il realizzarsi di un sogno: riuscire a riconquistare quello che avevo perso a Torino: una medaglia che non pensavo più di ottenere. Per questo per me, oltre che ad una metafora, è anche una storia a lieto fine!*

**Secondo lei la competizione sportiva favorisce la realizzazione personale? Stimola a trovare le energie per venire fuori da una situazione difficile, a vivere la vita in una prospettiva positiva, a sentirsi un talento da esprimere in modo competente?**

*Credo che lo sport, come qualsiasi attività, possa darci la forza ed allo stesso tempo la possibilità di vincere e di riuscire. Ci aiuta a trovare e ad utilizzare nuove energie da poter indirizzare anche in altre direzioni. Proprio come la vita che ci mette di fronte a tanti successi ed a tante sconfitte che si imparano a sopportare.*

*Mi piace pensare che le piccole cose che si conquistano quotidianamente ci possano aiutare a creare una prospettiva positiva, perché non tutti riescono ad esprimere il proprio talento nello sport (anche per difficoltà fisiche maggiori), ma ognuno di noi può vincere tanti piccoli ostacoli che lo fanno poi vincente nella vita.*

**Nelle fotografie, quando gli atleti paralimpici sono premiati, spesso è come se il loro sorriso ed i loro occhi esprimessero una “doppia” vittoria. E’ solo un’illusione ottica oppure c’è qualcosa di vero?**

*Non mi sono mai soffermato molto su questo aspetto, è però indubbio che oltre a vincere per la squadra/nazione vinciamo soprattutto per noi, come qualsiasi altro atleta. Dimostriamo che abbiamo sconfitto non solo altri atleti ma qualcosa di più grande e profondo...*

**Cosa si prova ad essere, come lei a Vancouver nel 2010, il portabandiera dell’Italia nella cerimonia di chiusura di una Paralimpiade? Cosa frulla in quei momenti nella testa?**

*Come ha detto il presidente del CIP Luca Pancalli, le mie sono state le medaglie della perseveranza in oltre 20 anni di attività. Mi è piaciuto pensare che mi sia stato dato un piccolo, ma grande, messaggio ed anche un premio personale. Ho goduto di quei momenti anche pensando a tanti altri episodi non così gradevoli e soddisfacenti.*

**Come essere campioni che non si perdono per strada, campioni che sanno gestirsi in modo competente? Come essere campioni, magari con disabilità, anche nella vita?**

*Faccio fatica a definirmi “campione”, anche perché il tempo e la fatica che ho profuso per raggiungere i miei risultati sono indice soprattutto di tenacia e di resistenza fisica e mentale. Soprattutto in questi ultimi 5 anni ho cercato di pormi dei piccoli obiettivi, ma sempre crescenti. Sapendo aspettare ed imparando a dare il massimo per essere “al top”, come in occasione di Vancouver 2010. Forse è stato un esercizio di buona capacità supportato da un buon periodo fisico e mentale.*

*Per la vita non ho purtroppo una cura così efficace, anche se i valori espressi nella vita, come nello sport, ci possono aiutare a sopportare meglio le fatiche e le vicissitudini che ci troviamo ad affrontare.*

**In base alla sua esperienza, in che senso si può dire di una persona: “è un talento sprecato”? Quando, secondo lei, una persona sfrutta bene o spreca le sue potenzialità (talenti)?**

*Credo che in ogni ambito di interesse, conosciute e capite le proprie abilità, sia uno spreco non provare, magari solamente perché gli altri ci dicono che una cosa non fa per noi e quindi non si ha il coraggio di andare contro le idee di altri...*

**Quando il talento si esprime ed è riconosciuto diventa fattore di soddisfazione, di orgoglio e di legittimazione della comunità stessa: contribuisce a sviluppare il senso di appartenenza e di identità in chi ne fa parte. Il successo individuale diventa così il “successo di comunità”. Questo è capitato anche con lei?**

*Sono rimasto molto colpito dai ritorni che le mie gare sportive hanno avuto su “Facebook”, dove persone sconosciute si sono ritrovate sotto la stessa bandiera e nella forza dello sport si sono dimenticate della disabilità.*

*E’ stato veramente un premio inaspettato, che mi ha dato un orgoglio impensato. Fino ad allora il pubblico non mi aveva fatto provare queste emozioni e devo dire che sono state possibili anche grazie alle trasmissioni della RAI e di SKY.*

**Alla luce della sua esperienza, qual è il senso e l’importanza di promuovere una crescita non solo sportiva, bensì umana a 360°?**

*Bisogna dare a tutti ed in ogni senso la possibilità di esprimere le proprie passioni per trasformarle in abilità. Qualcuno vincerà di più e qualcuno di meno, ma tutti devono poter dare il massimo, per raggiungere risultati soddisfacenti.*

**Come atleta paralimpico, che idea si è fatta della disabilità? Cosa significa per lei “essere disabili, ma non essere malati”?**

*Come dico spesso, se mi togli i due gradini davanti a me.... poi posso fare tutto!*

**La vita è fatta di luci e di ombre. C’è stato un fatto particolare, causato magari inconsapevolmente da qualcuno, che come persona disabile lei non vorrebbe avere vissuto e vorrebbe cancellare?**

*Nulla di particolare, ma più in generale non ho mai gradito che altri, anche se inconsapevolmente, mi portassero ad enfatizzare la mia disabilità, sia con atteggiamenti*

*e/o azioni. La mia disabilità è visibile ed evidente. La gente non sa perché una persona è in carrozzina. La carrozzina è un “contenitore” e c’è il rischio che gli altri ti considerino per la carrozzina su cui stai, senza guardare in profondità colui che c’è sopra. C’è il rischio che non ti considerino per “come sei”....*

*Però penso che stia a colui che è su una carrozzina far capire se stesso, far capire chi è davvero....*

### **Oggi qual è il suo desiderio più grande?**

*Mi piacerebbe riuscire ad essere “un poco più centrale” nella mia vita, più presente nella vita quotidiana. Essere comunque una persona normale, perché non mi sento un campione e credo che ci siano tante altre cose più importanti. Devo riuscire a staccare una spina ed accendere una nuova luce...*

### **Infine... la parola “resilienza” cosa le fa venire in mente alla luce della sua storia?**

*Nel mio caso, come in quello di tanti altri che a fronte di eventi traumatici si trovano a dover ricominciare una vita in modo diverso, mi piace ricordare i momenti iniziali e quindi i più difficili. Ricordare come da una situazione difficoltosa, ma soprattutto piena di incognite, lentamente, gustando ogni piccola conquista, io abbia avuto modo di capire quanto le piccole cose che ho imparato da bambino, ed alle quali prima non davo sempre molto peso, in una situazione diversa si possano rivelare importanti e possano dare tanta forza e tanta fiducia in se stessi...*

## **L'atleta guarda sempre più in là Vivere l'ideale della vita dentro il particolare dello sport**

Intervista a Paolo Barbera, atleta paralimpico

a cura di Marisa Vicini  
Dottorato in Scienze Pedagogiche

*Paolo Barbera perde la vista a 13 anni, in seguito a uno schizzo di calce chimica che gli ustiona gli occhi danneggiandoli in modo irreversibile. Subisce 21 interventi, fra cui un trapianto bioingegneristico di cornea che gli consente di recuperare parzialmente la visione da un occhio. A 17 anni esordisce nell'atletica leggera con i 400 metri, si specializza poi nel mezzo-fondo, 800 e 1500 metri; cambia infine specialità passando al fondo e, attualmente, si sta dedicando alla mezza maratona e alla maratona. Ha collezionato sei uscite internazionali, tra mondiali europei e una Paralimpiade, in totale ha vinto cinque medaglie prestigiose: due argenti negli Europei del 2001 e un oro agli Europei di Lisbona nel 1999. Masso fisioterapista, Paolo ha 38 anni ed è sposato da oltre 10 anni con Grazia da cui, nel 2006, ha avuto un figlio.*

**A 13 anni ha avuto l'infortunio che le fatto perdere la vista. Dopo una fase di assestamento di fronte a questo trauma ha conosciuto l'atletica leggera, quali sono state le sue sensazioni di fronte a questa possibilità?**

*Le prime percezioni sono state quelle legate a un senso di riappropriazione del movimento, libero e sicuro. Imparare a correre senza vedere bene o senza vedere nulla davanti a sé non è facile, occorre maturare l'idea che davanti non ci siano ostacoli, fidarti del percorso che si sta facendo, l'atleta guida, in questo senso, è la fonte più sicura perché ti informa del percorso ed è la tua spalla.*

**Lei praticamente corre in coppia...**

*Sì, la maratona la corriamo in coppia, uniti da un cordino legato al polso di entrambi, si tratta di un metodo per avere la garanzia che qualcuno ti trattiene se stai sbandando. In pista, invece, corro da solo. La bravura della coppia sta nel correre entrambi decontratti e sincronizzati, bisogna avere la stessa frequenza della falcata di corsa (numero dei passi nel tempo), la stessa ampiezza del passo (lunghezza della falcata). La bravura della guida, che è sempre un atleta forte, sta nell'adeguarsi alla tua andatura, ai tuoi possibili cambi di andatura di corsa.*

**Diceva prima che ha trovato una grande guida...**

*Dopo l'infortunio, a 17 anni, ho impiegato un po' di tempo prima di capire che cosa volevo fare. Per due anni ho praticato ginnastica a corpo libero. Ho avuto poi la fortuna di conoscere Mario Poletti che è stato il mio più grande allenatore. In realtà, l'idea di fare atletica è nata prima di conoscerlo, Poletti è stato il mio primo atleta guida, con lui ho fatto la prima gara ufficiale ai Campionati Italiani con la F.I.C.S. (Federazione italiana ciechi sportivi).*

**Il fatto di giocare a calcio prima dell'infortunio l'ha aiutata?**

*Sì, certamente, a differenza degli altri ragazzi ciechi, io venivo da un trauma acquisito e, quindi, avevo un bagaglio superiore in termini visivi, motori e di sensibilità ambientale, ero assolutamente privo di quelle posture dette "ciechismi" che caratterizzano il cieco dalla nascita, che io non avevo sviluppato perché fino a 13 anni ho vissuto da normodotato.*

**Accanto al bagaglio motorio, sensitivo, posturale, che sicuramente portava con sé, ha dimostrato anche una bella dose di volontà. Lei avrebbe potuto, per esempio,**

**deprimersi e rimanere fermo. Dopo l'infortunio ha dovuto decidere quale strada prendere, ci racconta questo momento?**

*La mia indole positiva e ottimista mi ha consentito di superare anche il dolore fisico del trauma. In realtà, oltre al dolore psicologico per il trauma ho provato anche un dolore fisico importante, il bruciore dell'occhio umano causticato è potente quanto quello di un forte mal di denti che non si attenua nemmeno coi farmaci; ogni trapianto, ogni operazione di chirurgia plastica era molto dolorosa. È stato a partire da queste esperienze che ho acquisito una grande capacità di resistenza e di pazienza. Ovviamente bisogna anche essere supportati da persone giuste: all'epoca avevo uno staff medico-oculistico di alto livello, coraggioso e determinato. Non ho mai avuto l'impressione che andassero per tentativi, erano sicuri che sarebbero riusciti a migliorare la mia situazione. I miei familiari, non hanno mai assunto un atteggiamento di protezione, mi hanno sempre permesso di realizzare miei desideri: uscire con gli amici, fare sport, risiedere in convitto a Padova a studiare per diventare masso fisioterapista, ho fatto tutto in maniera autonoma e questo mi è servito come palestra di vita e di autonomia.*

**C'è stato un momento particolare in cui ha deciso che sarebbe andato avanti per questa strada?**

*Sì, è stato in Istituto, c'era un gruppo sportivo di ciechi, io conoscevo esattamente chi erano e le loro prestazioni, all'inizio mi sembravano inarrivabili. Fin da subito mi son detto che non era possibile che io rimanessi al punto in cui ero perché andavo bene in atletica, volevo arrivare ai loro livelli ed entrare in nazionale. I risultati sono arrivati quasi immediatamente, perché già alla fine nel 1992 potevo essere una riserva alle Paralimpiadi di Barcellona nella 4 x 400 metri.*

**Nella sua esperienza ci sono stati altri momenti in cui si è trovato davanti a un bivio?**

*Un momento in cui ho dovuto fare una scelta importante è avvenuto tra il '93 e il '97, suonavo la batteria, frequentavo un corso parallelo al conservatorio, andavo bene dal punto di vista musicale, e, avevo anche numerose richieste di collaborazioni per fare musica, ma ho dovuto scegliere, e ho scelto lo sport. Un altro bivio importante risale al 2000 quando ho rinunciato alle Paralimpiadi di Sydney per sposarmi con Grazia. Qualcuno mi ha chiesto perché l'ho fatto e io gli ho spiegato che se lo sport è la grande passione della vita, i sentimenti sono la vita. Tenga conto che dal '92 al 2006 ho vinto le medaglie più prestigiose, ho avuto davvero una grande forza agonistica, per cui questa rinuncia è stata veramente l'esito di una forte intenzionalità, credo che il rapporto che abbiamo con le persone superi sempre ciò che facciamo. Un altro aspetto importante di cui sono orgoglioso, per il quale ho scelto di andare in una direzione piuttosto che in un'altra riguarda il mio lavoro. Terminati gli studi, un ramo per il quale volevo spendermi era sicuramente quello sportivo, mi sarebbe piaciuto lavorare in senso masso fisioterapico dentro al mondo sportivo. Alla fine l'ho fatto, ma ho messo a disposizione quello che sapevo non a scopo remunerativo ma solo per amicizia; quando mi allenavo, per esempio, finiti gli allenamenti, facevo dei massaggi agli amici dell'atletica o ad altri atleti conosciuti in pista, non ho mai utilizzato queste mie competenze come estensione del mio lavoro.*

**Come mai questa scelta?**

*Per coerenza col mio concetto della vita. Il mio lavoro è già soddisfacente, sento di dare il 100% nell'ordinario, per cui desidero uscire da questo contesto per dedicarmi ad altro, a qualcosa che mi dà piacere e non mi rende schiavo del denaro. Altrimenti ci si sente usati, non utili, a disposizione di chi dice.*



**Per gareggiare ha viaggiato molto e ha potuto sperimentare lo sport come occasione di fratellanza e di pace. Potremmo definire questa sua esperienza come interculturale?**

*Certamente. Le racconto un particolare: nel mio armadio - e questo è un vanto personale - ho una cinquantina di maglie e di divise appartenenti ad altri atleti coi quali ho scambiato le mie, questo è un esempio dell'interesse che ho verso gli altri e le loro specificità, di cui mi impossesso attraverso il particolare della divisa. Nel villaggio sportivo, dove nello stesso tavolo si mangia con dieci o quindici atleti di nazionalità diverse, si capisce davvero che cos'è il mondo vero, un mondo che certamente parla un linguaggio piacevole, perché lo sport è questo.*

**Lei testimonia che lo sport consente di vivere dei valori positivi: per esempio, l'intercultura. A monte, però, ci deve essere la decisione di tutti di starci e di provarci, la passione per lo sport è il collante che sta alla base delle specifiche interpretazioni personali, l'ideale prima del particolare. Ci sono altri elementi che l'hanno arricchita nella sua esperienza?**

*Sì, l'esperienza del superamento del pregiudizio nei confronti della disabilità, che fa parte dell'immaginario comune. Mi è capitato di allenarmi con atleti normodotati, con loro non ho mai avuto la percezione che si allenassero con me perché volevano aiutarmi a farmi vincere una medaglia, non avevano un atteggiamento pietistico o commiserativo nei miei confronti, il piano del confronto era quello performativo. In quel periodo, tra l'altro, avevo delle performances molto vicine alle loro, vedevo nei loro occhi la contentezza per questi miei risultati, però la contentezza non era perché arrivavo ai loro livelli ma perché davo il massimo, io mi allenavo al meglio per ottenere il massimo delle mie performances, e loro erano contenti perché ci riuscivo, lo spirito era quello di una serietà di lavoro di allenamento, il loro come il mio.*

**Se il confronto potesse avvenire a questo livello, al livello cioè di quello che si sa fare o che si vuole fare insieme, non avrebbe più senso distinguere disabili e normodotati?**

*Esattamente!*

**Mi sembra che nella sua storia siano molto importanti le amicizie e le relazioni, le situazioni che lei ha descritto hanno tutte come denominatore comune la passione per lo sport, situazioni in cui le persone si confrontano e si aiutano, in cui non vi è alcuna forma di divisione fra atleti con limite fisico ed atleti d'élite. Che idea ha in proposito?**

*Le rispondo con un esempio: se portiamo in pista un atleta amputato, anche non forte, non un Oscar Pistorius per intenderci, e lo portiamo dentro a un contenitore di atleti normodotati, sicuramente già dal momento in cui l'atleta calza le protesi, gli altri atleti normodotati hanno per lui un senso di ammirazione e si pongono nei suoi confronti non col desiderio di invidia ma con un senso di stima per quello che fa e che può fare, in lui sicuramente vedono il disabile, perché oggettivamente lo è, ma vedono soprattutto un atleta con cui confrontarsi sul piano della gara, agonistico. Questa è la bellezza dello sport.*

**Oltre all'impegno sportivo lei porta in giro la sua esperienza partecipando a tavole rotonde incontri di vario genere, ce ne vuole parlare?**

*Mi capita spesso di fare interventi nelle scuole, negli oratori, a volte nei comuni, sul tema dell'educazione sportiva nel senso etico o dell'integrazione sociale della disabilità. In realtà*

*dovremmo parlare di autonomia e di eventuali performances del disabile, due aspetti molto correlati e molto forti da ricercare e da approfondire. Normalmente avviarsi verso un'attività sportiva serve per mantenersi in forma, per evitare effetti secondari delle malattie, ma essere autonomi ed essere addirittura performanti vuol dire lavorare sopra il limite fisico e questo vuol dire fare esperienza di che cosa significano sacrificio, fatica, rassegnazione, forza di volontà. Tutti aspetti che portano a rivalutare la propria condizione e a cercare uno stimolo positivo, la prestazione sportiva è uno di questi, così da avere uno stile di vita orientato non alla disabilità, a ciò che non c'è, ma alla super-abilità, a ciò che c'è e che deve essere potenziato. Quando si riesce a essere super-abili tante problematiche della disabilità vengono davvero superate.*

### **Occorre che anche la persona disabile cambi ottica nei confronti di se stessa...**

*Ci vuole un doppio coraggio: innanzitutto bisogna fare i conti con una "sfortuna" di base, accettarla, conoscere bene i propri limiti, capire come superarli per essere prima autonomi e poi performanti.*

### **Per concludere, in che modo lo sport l'ha aiutata ad affrontare i problemi della vita?**

*Per me lo sport significa possibilità di confronto con gli altri. Stare nello stesso luogo, lo spogliatoio e la pista, per un certo tempo, gli allenamenti e le gare, consentono continui scambi di informazioni ma anche di passioni e di problemi. Lo sport mi ha anche dato molte gratificazioni personali, da un lato i risultati che ho ottenuto su di me mi sono serviti da auto incoraggiamento, dall'altro è aumentato il senso di stima e di apprezzamento che gli altri hanno avuto nei miei confronti. Ho avuto modo di viaggiare molto, amo questa possibilità di condivisione di un valore universale che lo sport può offrire. Sicuramente lo sport è stato per me anche un canale di grande affermazione personale, familiare e sociale. Quando dico sociale mi riferisco al fatto di poterlo manifestare ed essere riconosciuto dagli altri. È stato un arricchimento fisico, per la salute e il benessere, ma anche un'esperienza incoraggiante per fortificare il carattere.*

## Sport, silenzio e sensibilità

Intervista a Ilaria Galbusera, pallavolista della Federazione Sport Sordi Italia (FSSI)

a cura di Mario Pesenti

Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro

*Ilaria Galbusera nasce a Bergamo il 03/02/1991 da mamma Elisa, udente, interprete della lingua italiana dei segni e da papà Pierangelo, impiegato di banca, divenuto sordo all'età di tre anni. Così si presenta: «I medici pensano che la mia sordità sia dovuta ad un fattore ereditario dato che entrambi i miei nonni materni sono sordi. Sono una studentessa universitaria, iscritta al corso di laurea in Economia e Gestione dei beni culturali e dello spettacolo dell'Università Cattolica di Milano dopo essermi diplomata al liceo scientifico F. Lussana di Bergamo con 94/100; nonostante il mio "handicap", che è più per gli altri che per me, ho acquisito un buon linguaggio. Porto le protesi per sentire e sono cresciuta in due mondi, quello dei sordi e quello degli udenti nel quale sono ben inserita. Utilizzo sia la lingua italiana parlata che la lingua italiana dei segni, anche se prediligo la prima. Mi sono avvicinata alla pallavolo all'età di 11 anni, dopo aver provato numerosi sport anche a livello agonistico: nuoto, sci, pattinaggio artistico su rotelle e tennis. La passione per questo sport è nata andando a vedere le partite di mio fratello Roberto, che ora gioca nella TrawelFly Olimpia Bergamo, in serie B1. La mia "carriera" è iniziata nel Volley Excelsior Bergamo dove sono stata inserita con le under 13, da lì tutta la trafila delle squadre giovanili: under 16, under 18 per poi passare in seconda divisione e successivamente in prima divisione. Parallelamente a 13 anni inizia anche la mia "carriera" nella pallavolo non udenti, conosciuta grazie ad una ragazza sorda di Bergamo, Sara Batresi. La prima volta è nella squadra Pavoni di Brescia, nel 2005, con la quale partecipo al Campionato Italiano vincendo subito lo scudetto. Nel 2006, sempre con la Pavoni di Brescia, conquisto il mio secondo scudetto e partecipo al Torneo Internazionale di Bratislava. Nel 2007 la prima grande emozione: vengo convocata nella squadra Nazionale e indossando la maglia azzurra partecipo ai Campionati Europei in Belgio, svoltesi a maggio, arrivando al 5° posto in classifica. Nel 2008 nasce la nuova squadra dell'Unione Sportiva Sordi di Bergamo (USSB), gruppo che lavora per lo sport all'interno dell'Ente Nazionale Sordi, che mi tessera e con la quale riesco a vincere il mio terzo scudetto. Tornando al mondo "udente" a 18 anni passo in prestito dall'Excelsior al Volley Mozzo; stagione che non riesco a disputare per via di un grave infortunio in un'amichevole pre-campionato: rottura del legamento crociato anteriore. Come in una perfetta sceneggiatura arriva la Convocazione per i Giochi Mondiali Silenziosi (giochi riservati ad atleti sordi) a Taipei, in Taiwan (Deaflympics 1 settembre – 15 settembre 2009); 4 anni di attesa che rischiavano di diventare 8 se non fossi riuscita a recuperare la condizione in tempo (l'operazione avvenne il 19 marzo 2009 e diversi dottori concordavano sul fatto che 6 mesi di tempo non erano sufficienti per recuperare la forma). Il mio desiderio di partecipare, la mia determinazione e le lunghe serie di sedute di fisioterapia fecero sì che il 1° settembre 2009 io potessi partire per Taipei insieme al resto della squadra nazionale. E' stata una delle più belle esperienze della mia vita (6° posto in classifica). Da due anni gioco nel Mozzo (terza divisione). A maggio 2011 c'è un importante appuntamento internazionale: i Campionati Europei ad Antalya in Turchia. L'Italia è nel girone con Ucraina, Russia e Polonia. Se tutto questo è stato possibile lo devo soprattutto a mio fratello, che mi ha spesso spronato in questo sport, ed è anche merito della mia famiglia, che mi ha sempre seguita ovunque».*

**Partiamo con un flash: tra i vari traguardi sportivi che lei ha conseguito, quale risultato l'ha emozionata di più e perché?**

*Sicuramente il traguardo più importante fra tutti quelli che io ho raggiunto è stato quello dei giochi mondiali silenziosi, che si sono svolti a Taipei, perché non pensavo che fosse una manifestazione così grande e così ben preparata. Quando sono arrivata in Taiwan presso la sede dei giochi silenziosi ho visto novantadue nazioni giocare e nel momento della cerimonia di apertura c'erano gli stessi livelli organizzativi delle Olimpiadi di Pechino. Per l'emozione, durante la cerimonia d'apertura, mi sono messa a piangere. Questa emozione è stata una tra le più belle di tutte quelle che io ho vissuto nella mia vita.*

*Mi dispiace molto che questi eventi non siano stati trasmessi dalla nostra televisione.*

## **Pensando alla sua storia sportiva, chi ha scoperto il suo talento? A chi si sente di dire un particolare “grazie”?**

*Devo dire un particolare grazie, prima di tutto, a mio fratello Roberto. Infatti andando a vedere le sue partite di pallavolo, anche a me è venuta la voglia di giocare a pallavolo. Io quando ero piccola spesso vivevo lo sport da sola e, vedendo giocare Roberto, notavo che lui parlava e rideva molto con i suoi compagni di squadra: insieme si divertivano molto e c'era molta amicizia tra loro. Siccome anche io avevo voglia di fare nuove amicizie, ho avuto il desiderio di provare. Allora ho chiesto a Roberto cosa ne pensava e lui mi ha spinto a buttarmi in questo nuovo sport, per vedere se poteva piacermi. In fin dei conti se non mi fosse piaciuto avrei sempre potuto cambiare idea. Ho così iniziato la mia carriera da pallavolista. Mi ricordo che un giorno l'allenatrice, vedendomi giocare, mi disse che era giunto il momento di giocare nelle giovanili e che non dovevo più dedicarmi al mini-volley. Così è cominciato tutto! Poi Sara Batresi, una ragazza di Bergamo, mi fece conoscere la squadra dei sordi dicendomi: “Ilaria prova a venire, magari domani potresti anche andare nella nazionale”. Io non ero tanto convinta di questa idea, ero titubante; ma mio fratello mi incoraggiò in modo deciso, facendomi capire che dovevo essere io a scegliere la cosa più giusta. Quindi devo dire “grazie” a mio fratello se ho iniziato la mia carriera sportiva. Devo però anche ringraziare la mia famiglia, che mi ha sempre seguito dappertutto. I miei genitori sono venuti con me perfino in Taiwan per vedere le gare e per vedermi giocare, anche se non si sono trovati molto bene con il cibo. Però devo dire che è stata un'esperienza molto emozionante ed è stata una grande soddisfazione anche per loro. Peccato che alla televisione non hanno fatto vedere quasi nulla. Questi giochi invece potrebbero essere un'occasione per testimoniare come è possibile fare integrazione tra le persone sorde e le persone udenti. Una strada per essere più visibili potrebbe essere quella di stimolare ancor di più il CIP (Comitato Italiano Paralimpico), che ha molta esperienza, dato che la federazione italiana sordi fa parte proprio del CIP. Il problema è che noi sordi non possiamo gareggiare nelle paralimpiadi, perché ovviamente noi non possiamo competere, ad esempio, con un cieco, o con una persona con disabilità motorie; bisognerebbe fare una categoria parte... Una cosa bella a Taipei è stata che sono venuti anche i giornalisti della “Gazzetta dello Sport” ed anche de “la Repubblica”. Anche loro hanno detto che era un vero e proprio peccato se una manifestazione sportiva così bella non veniva pubblicizzata. In effetti in Italia quasi nessuno ne è venuto a conoscenza.*

## **Che caratteristiche hanno i giochi riservati agli atleti sordi (Deaflympics)?**

*I giochi riservati agli atleti sordi sono come le Olimpiadi normali che si vedono in televisione: ci sono diversi sport e diverse competizioni (es. pallavolo, pallanuoto, ecc.). La loro durata è di due settimane. A differenza delle Olimpiadi, in queste competizioni sportive vengono utilizzati degli accorgimenti in più per le persone sorde. Ad esempio l'arbitro utilizza una bandierina anziché il fischiotto e nelle gare di nuoto gli atleti si tuffano quando si accende una lampadina. Inoltre durante le premiazioni degli atleti vincitori ci sono gli interpreti che traducono l'inno nazionale di una squadra o di un atleta. Quando è stato presentato il nostro inno nazionale (c'era l'interprete che faceva l'inno con la lingua dei segni), nel momento della premiazione di un nostro amico nuotatore, per me è stata un'esperienza veramente emozionante. Quelli che ho appena detto sono in realtà dei semplici e dei piccoli accorgimenti, ma molto significativi, che possono contribuire ad abbattere le barriere tra gli udenti ed i sordi. Sono degli accorgimenti e degli strumenti molto banali, che si potrebbero utilizzare in una qualsiasi gara agonistica. Ci vorrebbe veramente poco per abbattere il muro che separa il mondo dei sordi da quello degli udenti! In effetti anche per la sordità ci sono delle barriere, in un modo analogo alle barriere ostacolano una persona che è in carrozzina, la quale deve salire le scale o fare i*

gradini. Questo discorso vale anche nella vita di tutti i giorni se si pensa che alcune volte, come presso certi servizi, per le comunicazioni vengono utilizzati solo dei segnali sonori e non visivi, escludendo quindi per le persone sorde la possibilità di capire il messaggio. La cosa bella di Taipei è che c'erano quasi 3000 interpreti volontari che hanno imparato la lingua dei segni; mi ricordo che ce n'erano alcuni con la maglietta gialla (gli interpreti che avevano imparato le cose basilari), alcuni con la maglietta arancione (gli interpreti che erano abbastanza bravi) ed alcuni con la maglietta nera (gli interpreti professionisti); erano organizzati in modo spettacolare. Per la verità tutto era organizzato nel miglior dei modi per consentire lo svolgimento perfetto delle gare sportive.

### **Sono stati organizzati anche in Italia questi giochi?**

Sì, nel 2001, ma nessuno lo sa, perché la notizia non ha avuto molta visibilità... ed invece è molto importante poter far conoscere a tutti le iniziative sportive che vengono vissute, come è altrettanto significativo far conoscere gli strumenti che possono essere utilizzati per comunicare con le persone sorde. Anche perché sarebbe molto decisivo riuscire a comprendere che la lingua dei segni è una ricchezza che permette di collegare due mondi, quello dei sordi e quello degli udenti: permette di avvicinare le persone e permette la comunicazione fra le persone sorde e le quelle udenti. E' importante conoscere il mondo delle persone sorde e la lingua dei segni, perché tutto ciò consente la comunicazione tra le persone. Invece tante volte c'è grande difficoltà ad avvicinarsi alle persone sorde. Bisogna quindi capire che è possibile avvicinarsi e che la lingua dei segni è una ricchezza per questo scopo. Per i sordi tra l'altro non c'è alcun tipo di imbarazzo...

### **Taipei, oltre che un grande traguardo sportivo, è stato per lei anche un grande traguardo personale, di determinazione, di costanza, di sacrificio e di voglia di partecipare?**

Sapevo dell'esistenza dei giochi mondiali silenziosi, me ne parlavano tanto bene... Proprio in base a queste informazioni mi è venuta la voglia di potervi partecipare. Per questo ho incominciato a impegnarmi costantemente, per quattro anni, con l'obiettivo di essere convocata nella nazionale. Però un triste futuro era per me dietro l'angolo: la rottura del legamento crociato anteriore: un pesantissimo infortunio! Proprio quasi in contemporanea è arrivata per me la convocazione in nazionale ed io per la verità sono rimasta un po' male di fronte alla convocazione che era arrivata proprio in quel momento per me tristissimo a causa dell'infortunio. La possibilità di partecipare ai giochi mondiali però era per me troppo importante. Dovevo decidermi se e quando farmi operare. Devo dire che nonostante i numerosi pianti ed i tanti sacrifici, non ho mai mollato ed ho sempre stretto i denti. Anche i miei genitori mi hanno sempre incoraggiato in modo costante ed anche i miei amici non mi hanno mai lasciata sola. I dottori, però, contavano sulle dita il tempo che io avevo a disposizione per recuperare e, per non illudermi, mi dicevano ogni volta che sei mesi di tempo a disposizione erano veramente pochi per poter recuperare nel modo più adeguato. Di fronte a questa situazione io mi abbattevo sempre di più. Poi però un dottore molto disponibile, un ortopedico-fisiatra esperto nell'ambito calcistico, mi ha detto che forse ce la potevo fare. Certo, l'impegno che io dovevo mettermi nel recupero post-operatorio doveva essere tantissimo, però con grandissima determinazione io potevo farcela. Allora io ho detto: "va bene, se ce la metto tutta... ce la posso fare!". Ho così deciso di farmi operare. Successivamente ho fatto numerose sedute di fisioterapia. Ero stanca, ma molto determinata. Volevo partecipare ai giochi mondiali e alla fine sono proprio riuscita ad andare. Certo non da titolare, però qualche volta ho giocato. E questo mi è bastato, perché il mio obiettivo era stato raggiunto.

**Cosa si sente dentro quando si riesce ad esprimere il meglio di se stessa e, insieme agli altri, si può raggiungere un buon risultato sportivo?**

*Non è facile dire quello che si prova dentro e quello che c'è nel cuore. Si prova una grande emozione, una grande felicità. Si piange anche. Non so come dirlo. È però veramente una grande emozione, una grande gioia. Troppo grande per poterla descrivere. Esprimere il meglio di se stessi e riuscire a raggiungere un grande risultato è veramente una speciale soddisfazione. Penso che questo valga non solo per i sordi ma per tutti. Ognuno di noi infatti ha delle capacità ed il fatto di poterle esprimere è molto importante per ogni persona.*

**Lei parla di “due mondi”, quello dei sordi e quello degli udenti e dice di essere cresciuta in questi “due mondi”. In che senso esistono “due mondi”? E quale considera essere stata la sorpresa, personale o sportiva, più significativa che non si aspettava di incontrare vivendo in questi “due mondi”?**

*Anzitutto devo dire che io sono cresciuta con una mamma udente e con un papà sordo. Quindi posso dire che sono proprio cresciuta come in “due mondi”. Con gli udenti parlo normalmente (sono sorda ma riesco a parlare abbastanza bene). Ad esempio io con le mie amiche parlo normalmente, però quando siamo in tante, e tutte parlano velocemente e magari con un po' di concitazione, io faccio fatica a seguire i loro discorsi e dico sempre a loro di parlare piano, infatti dalla lettura labiale per me diventa un po' difficile capire quello che dicono. Magari ad un certo punto loro ridono ed io proprio in quel momento perdo alcuni pezzi del discorso. In questo caso, ad esempio, dico: “per quale motivo ridete?”. Forse sono un po' troppo orgogliosa per chiedere: “che cosa avete detto?”.*

*Nel mondo dei sordi, invece, quando si parla ci si mette tutti in cerchio ed anche se siamo numerosi e parliamo tutti insieme ognuno capisce tutto quello che gli altri dicono. In questo modo si riescono a condividere molte cose. Io mi sento alla pari nel mondo dei sordi. Ad esempio ho fatto di recente la festa di Capodanno con le ragazze sorde della squadra nazionale di pallavolo. E' stato per me il capodanno più bello: continuavo a ridere proprio perché riuscivo a capire tutto quello che si diceva. Quindi penso che ci sia proprio una differenza tra i “due mondi”! A ben pensarci però sono delle differenze banali...*

*Invece dal punto di vista sportivo non c'è molta differenza tra i “due mondi”, perché in campo ogni atleta quando gioca si impegna nella gara e non parla molto... la palla, come si dice, è “rotonda per tutti” e quindi si cerca di vincere senza tante parole. Del resto anche i sacrifici sono uguali per tutti e la determinazione ha le stesse caratteristiche per ciascuno...*

*...Tante volte gli udenti danno per scontato che io ci senta e che io possa capire tutto. In realtà non è sempre così, perché io parlo abbastanza bene, ma il fatto che io parli bene non cambia il fatto che io sia anche sorda. Durante le partite con gli udenti, ad esempio, capita che l'allenatore mi dica: “Ilaria vai a prendere la palla”, dando per scontato che io ci senta. Poi si rende conto che io non sento e allora dice: “mi dimentico sempre che tu sei sorda...”.*

*In effetti la sordità è una disabilità invisibile. Se una persona ha di fronte a se un sordo e lo guarda in faccia può anche non rendersi conto che è sordo; invece se io mi trovo di fronte un cieco o una persona con disabilità motorie posso rendermi subito conto che sono persone disabili. A questo proposito mi ricordo un fatto che mi ha visto protagonista in università. Un giorno una ragazza mi ha detto, dopo avermi sentito parlare: “fammi indovinare...sei francese?”. Ed io le ho risposto: “no, sono sorda!”. Poi lei ha continuato: “sorda in che senso?”. Ed io ho replicato: “nel senso che non sento!”. In effetti capita tante volte che, quando le persone udenti sentono la voce “strana” e spesso non precisa di una persona sorda, poi pensano che essa sia di una nazione straniera: non è infrequente*

*sentire la persona sorda parlare male, con una voce un po' differente dal solito, e pensare che non sia italiana...*

**Nella sua carriera sportiva ci sono state delle difficoltà che le sembravano insormontabili? Nei momenti più duri chi o che cosa le ha dato la forza per andare avanti, per non perdere la fiducia in se stessa e a non smarrire la speranza?**

*La forza me l'ha data sempre la mia famiglia! Me l'ha data soprattutto mia mamma, perché lei mi ha cresciuto sin da piccola incoraggiandomi da vicino sempre. Ha persino lasciato il lavoro per seguirmi. Lei ha fatto tantissimo per me. Mi ricordo le numerose volte che andavamo insieme a fare le sedute di logopedia e di musicoterapica.*

*Mia mamma mi ha sempre spronata, mi ha sempre protetto ed è stata per me come una "mamma chioccia" che mi diceva: "Ilaria è la tua vita...forza vai avanti!". Mi ha aiutato nei momenti difficili e mi ha incitato a superare gli ostacoli, come nei momenti duri della scuola superiore. Mia mamma mi ha sempre incoraggiato e costantemente è stata al mio fianco per spingermi a non mollare mai. Se sono riuscita a superare tanti momenti difficili e tante difficoltà è proprio grazie alla mia famiglia. Adesso sono cresciuta ed ho imparato a fare da sola. Ho imparato dall'esperienza. Quindi ora la mamma non serve più...Meglio: serve sempre, però io mi sento molto più forte e riesco a fare da sola. Devo dire che sono cresciuta molto anche grazie alle esperienze negative. Tutto questo è per me un aspetto molto significativo, ma lo è anche per i miei genitori, che sono contenti nel vedere quanto io riesca a fare senza di loro. Anche se per la verità, per me... "la mamma è sempre la mamma". Da piccola ero molto insicura, ho passato anche nei periodi in cui non accettavo il fatto di essere sorda. Dalla scuola media, ad esempio, sono passata alla scuola superiore e non conoscevo nessuno. Non avevo nessun compagno ed i primi mesi li ho proprio rimossi dalla mente, perché non c'era nessuno che mi parlava. Capivo che dicevano: " ah, ma è una ragazza sorda, come faccio a parlare con lei?". Ed invece io sono sempre stata molto attiva, come un vulcano. Ma nessuno mi parlava, per cui trascorrevo gli intervalli da sola, a mangiare la merenda in solitudine. Ecco, mia mamma mi ha aiutato molto proprio in questi momenti difficili. Ora frequento l'università...Sapendo che i primi momenti di una nuova esperienza sono sempre molto difficili, ho affrontato l'esperienza universitaria con determinazione. Per me è stato più facile potere affrontare l'università grazie all'esperienza difficile vissuta nella scuola superiore. L'esperienza passata mi è molto servita e proprio grazie ad essa sono cresciuta. Così in università ho fatto il mio gruppo di amici ed a loro ho fatto subito capire che io ero sorda. Se andavo bene..... andavo bene così come ero. E se non andavo bene... loro dovevano arrangiarsi! A me non cambiava nulla...*

*In effetti la sordità è più un problema degli altri, che un problema mio! Invece prima, quando ero piccola, pensavo che il problema fosse mio, non degli altri. Anzi pensavo addirittura che il problema fossi io. Proprio per questo non mi accettavo e non mi andava bene che io fossi sorda.*

**Ci può aiutare a capire maggiormente il significato delle sue parole quando dice che il suo "handicap" (sordità) è più per gli altri che per lei?**

*In effetti tante volte le persone che sono vicine a me pensano: "quella ragazza è sorda, poverina.... non parla bene...avrà un po' di problemi..". Io di fronte a questa situazione non mi dimentico mai che in fin dei conti gli amici me li scelgo io, per cui nulla mi fa problema. Se io vado bene alle persone, così come sono, bene! Diversamente il problema non lo considero mio, ma lo ritengo un problema loro.*

**Dal momento in cui una persona dice “non mi accetto” al momento in cui una persona dice “io sto bene come stessa”, che cos'è che scatta? Che cos'è che avviene? Che cosa si vive?**

*Per quanto riguarda me stessa devo pensare innanzitutto al periodo della mia adolescenza, quando ognuno cresce, cambia, vive nuove amicizie e scoppiano i primi innamoramenti. Come ho già detto in prima superiore io non mi accettavo e ad un certo punto ho incominciato anche a non mangiare più e a non studiare più. Anche mia mamma si ricorda benissimo quel periodo difficile. Volevo anche cambiare scuola. Poi, verso la metà della prima superiore, ho incominciato a conoscere un'amica, a chiacchierare un po' con lei, e da lì ho incominciato a fare gruppo con altre ragazze. Sono stata persino “capo-classe”. Da lì ho incominciato ad accettarmi, mi sono fatta conoscere di più agli altri e da lì pian piano sono riuscita a cambiare. Crescendo sono maturata e sono diventata più forte.*

**Immagine di trovarsi di fronte una ragazza sorda che, nella scuola secondaria di primo grado, sta vivendo i problemi che anche lei hai vissuto nell'accettare la sua sordità; lei che consigli le darebbe?**

*Prima di tutto vorrei farle capire che la sordità non è una cosa necessariamente brutta, che costringe a vivere la vita per forza male. Nel mondo nessuno è perfetto e la sordità è una caratteristica legata alla persona, ma si possono vivere tantissime esperienze belle nonostante la sordità.*

*Per certi aspetti la sordità è persino una cosa bella, perché le persone sorde tendono ad essere più sensibili, ad accorgersi dei minimi particolari, persino a leggere nel pensiero di una persona. Insomma io cercherei di spiegarle che cosa è la sordità e che è importante stare tranquilli, perché “chi non ti accetta non ti merita”. Conviene lasciar perdere con chi non ti capisce ed è inutile continuare a rovinarsi il fegato per una persona che non ti accetta. Per me è molto importante riuscire a stare tranquilli valorizzando molto l'amicizia.*

**E' vero che molti i giovani sordi sono a rischio di isolamento in quanto insicuri della loro comunicazione? E se sì, cosa si potrebbe fare per farli uscire da questo isolamento? In tutto questo lo sport può giocare un ruolo significativo?**

*Non rimanere soli è molto importante, perché grazie al contatto con gli altri si possono avere degli stimoli che aiutano ad andare avanti. Grazie agli altri si possono avere delle energie per affrontare la situazione. Se poi qualcuno ha già passato gli stessi problemi, potrebbe essere un prezioso aiuto per aiutare ad affrontare le difficoltà che si presentano davanti.*

*Purtroppo ci sono tanti ragazzi sordi che non frequentano il nostro Ente, che hanno dei genitori udenti molto protettivi e che non vogliono che i loro figli frequentino altre persone sorde. In questo modo in realtà si crea l'isolamento della persona sorda, che finisce senza relazioni, perché tante volte la persona sorda si trova in difficoltà di comunicazione con le persone udenti. Per me dipende molto dai genitori.*

*Io, come già detto, devo ringraziare la mia famiglia, perché da subito, sin da piccola, mi ha sempre presentato i due mondi: quello dei sordi e quello degli udenti, forse facilitata dal fatto che nella mia famiglia c'erano già delle persone sorde ed insieme anche delle persone udenti. Mia mamma ha incominciato da subito ad utilizzare la lingua dei segni, proprio come si utilizza l'inglese, il francese o un'altra lingua con un bambino. Secondo me è molto importante dare al bambino le due strade, quella degli udenti e quella dei sordi, perché sarà poi lui a scegliere se voler frequentare gli udenti o se voler frequentare le persone sorde. Io ad esempio le frequento tutte due.*

*Ma il fatto di dire al figlio: “no tu non puoi frequentare le persone sorde, è bene che frequenti solo gli udenti” tante volte complica le cose. La maggior parte dei ragazzi, infatti,*



*finisce col fare molta fatica ad inserirsi, perché rimane come imprigionata dalle difficoltà di comunicazione. Potersi confrontare e condividere le stesse cose, condividere gli stessi problemi, aiutarsi a vicenda, è una cosa molto importante, solo che purtroppo tante persone non lo capiscono. Soprattutto se i genitori sono udenti...*

*Quando i genitori udenti hanno un figlio sordo possono più facilmente insorgere delle difficoltà, perché i genitori non accettano la sordità del figlio. E quindi non accettando la sordità non riescono a trovare il modo per poter aiutare il figlio. Purtroppo oggi è ancora presente la vecchia mentalità che vede l'uguaglianza: sordo che segna con la lingua dei segni = sordo ritardato, ed abbattere questi pregiudizi è veramente difficile.*

*Oggi per la verità in seguito anche alle nuove tecnologie (protesi, computer, impianti innovativi) la situazione è molto migliorata e tante barriere sono state abbattute, però non sono stati risolti tutti i problemi: bisogna continuare a spiegare che cosa significa essere sordi e che cosa significa essere udenti per poter rispettare e valorizzare ciascuno. E' questa la vera integrazione.*

*Lo sport secondo me può essere un modo per coinvolgere i giovani, per condividere la stessa passione ed anche persino gli stessi problemi collegati alla sordità. Bisogna dare la possibilità ai ragazzi di fare lo sport e di frequentare i loro amici. Se poi lo sport scelto non piace, si può sempre tornare a fare quello che si faceva prima. Lo sport è per me davvero molto importante per la crescita di una persona*

### **Secondo lei c'è qualcosa della vita che la sordità può far "sentire" in un modo tutto originale e particolare?**

*Sicuramente! Non dimentichiamo che ci sono diversi tipi di sordità (sordo profondo, sordo grave e sordo medio), si parla sempre comunque di sordità. Il sordo, proprio perché è sordo sviluppa naturalmente di più la vista. Noi sordi è come se avessimo "quattro occhi", è come se la vista fosse a 360°, è come se sentissi mo con gli occhi. Riusciamo a coglier anche le cose più piccole e, nel mio caso, utilizzo molto la lettura labiale, per questo mi sforzo molto con la vista. Non a caso dopo quattro ore di lezione all'università io sono molto stanca. Non è facile, anzi è molto faticoso utilizzare la vista per poter "sentire" e per poter capire. Però il fatto di sentire e di percepire le cose anche più piccole per me è molto bello.*

*Un giorno, ad esempio, una mia compagna di università era un po' triste. Per questo io le ho detto: "che cosa c'è?". Lei mi ha risposto che non c'era nulla. Allora io ho aggiunto: "ok, allora dopo me lo racconti". Lei di conseguenza è rimasta sorpresa e mi ha detto: "Ilaria, ma come fai a capire...?". Noi sordi riusciamo a capire quando un sorriso è vero oppure quando un sorriso è falso... Per noi è una cosa naturale. Magari per le persone udenti è tutto un po' scontato, perché sentendo la persona che parla si può anche non essere concentrati su di lei. Io invece quando parlo, se vedo che la persona non mi guarda...provo molto fastidio. Io voglio che la persona con cui parlo mi guardi, perché io la sto guardando e sto parlando con lei! Tante volte mi capita anche di dire ad una persona che sta parlando e che è dietro ad un'altra: "scusami, spostati perché non ti vedo". Questi esempi sono tipici delle persone sorde, perché il nostro modo di "sentire" è tutto originale. Quindi si potrebbe dire che anche la sordità ha degli aspetti sorprendenti e positivi.*

**L'errore che non bisognerebbe mai commettere con una persona sorda, secondo lei, quale è? La vita è fatta di luci e di ombre; c'è stato un fatto particolare, causato magari inconsapevolmente da qualcuno, che come persona sorda lei non avrebbe mai voluto vivere?**

*Secondo me l'errore che non bisognerebbe mai fare è quello di disprezzare la persona sorda. Mi dà molto fastidio quando vedo sminuire i sordi, anche perchè noi sordi abbiamo le stessa capacità degli udenti: siamo in grado di studiare, di lavorare, ecc.*

*Io personalmente non ho mai vissuto dei fatti gravi che mi hanno fatto soffrire. Però è capitato che alcune volte mi dicessero delle frasi che non mi piacevano. E soprattutto quando ero più piccola mi chiudevo in me stessa. Ora però sono diventata più autoironica e ci rido sopra. Per me se una persona sa ridere della propria sordità vuol dire che è diventata matura, non ha più paure.*

*Io ad esempio prima non mi accettavo, non riuscivo a darmi una ragione del fatto che fossi sorda. Ora addirittura faccio delle battute ironiche su me stessa, come quando non riesco a fare qualcosa ed allora dico: "per forza...è perché sono sorda!". Sono battute che non hanno senso, però per me sono segno di accettazione e di valorizzazione per come sono. Del resto la sordità è pur sempre una disabilità.*

*Però se una persona sta bene con se stessa e si accetta, sa affrontare ogni cosa e ogni problema. Se invece una persona non si accetta, fa fatica ad affrontare le varie situazioni della vita. Se una persona non si accetta...non vive! Diventa tutto più difficile...*

*...io ho anche imparato a rispondere per le rime a chi non mi rispetta. Non ho più problemi. Anzi la mia sordità la uso addirittura come una scusa. Non a caso la mia mamma dice che sono sorda quando voglio. Ad esempio quando mi chiede di sistemare i vestiti ed io non lo faccio, lei successivamente me lo ricorda, ma io le rispondo che non avevo sentito. Per questo lei mi dice spesso che sono sorda quando mi fa comodo...*

**La sua più grossa paura, come pallavolista, qual'è stata? Come l'ha affrontata? E' riuscita a farla diventare un'occasione per esprimere la sua forza interiore?**

*La paura come pallavolista era, come già detto, quella di non poter andare a Taipei.*

*Sempre a proposito di paure le prime volte che giocavo avevo timore di non essere all'altezza. I primi anni giocavo come alzatrice ed ogni volta che la palla non andava bene c'era sempre qualcuno che si lamentava ed io mi sentivo un po' agitata e non pienamente soddisfatta. Ogni volta che cambiava l'allenatore e ogni volta che cambiavano le compagne di squadra il mio timore era quello di non essere adeguata, di non riuscire ad affrontare la situazione, di non essere capita e di non essere accettata. Adesso tutto questo l'ho superato: non ho più paura di fronte alle persone nuove. Dico subito, ad esempio, quando mi presento ad una nuova compagna, che io sono sorda e le dico: "se mi chiami da dietro io non ti sento, quindi chiamami con la mano!".*

**Lo sport, secondo lei, contribuisce ad esprimere se stessi, a migliorarsi, a raggiungere una meta, a crescere bene e magari a trovare degli stimoli per venire fuori da una situazione difficile? Lo sport aiuta a vivere la vita in una prospettiva positiva? Può essere considerato una metafora della vita?**

*Sì lo sport può essere considerato una metafora della vita perché nello sport affronti le partite e le diverse sfide difficili così come le affronti nella vita. Sia nello sport, che nella vita ci vuole impegno, sacrificio, determinazione.*

*Inoltre lo sport è una valvola di sfogo per me. Dopo aver studiato tanto al pomeriggio, non vedo l'ora che arrivi la sera per sfogarmi nello sport.*

**Le parole "slancio", "motivazione", "impegno" cosa le fanno venire in mente?**

*Impegno, costanza, sfida... sono parole "belle grosse". Comportano tanti sacrifici, tempo, anche anni, che servono per portarti a certi risultati e credo che solo con l'impegno, il sacrificio e la determinazione si possano raggiungere grandi risultati ed avere tanta soddisfazione. Ci vuole tanto impegno per poter raggiungere grandi traguardi, i quali non sono solo dei punti di arrivo, ma sono anche dei punti di partenza.*

*...E poi quando sarò vecchia potrò dire di essermi impegnata tanto: saranno sicuramente dei bei ricordi.*

**Le “svolte”, i cambiamenti, i miglioramenti, le evoluzioni fanno parte della vita. Pensando al suo percorso sportivo ed umano, quale considera essere stata la “svolta” personale più significativa e che l’ha arricchita di più?**

*Le importanti svolte da un punto di vista personale sono collegate a quanto detto sopra, quando ero in prima superiore. Lì ho sentito che è avvenuta la svolta interiore più significativa: sono proprio cambiata da un punto di vista personale, emotivo ed interiore. Ho capito cosa vuol dire accettarsi e valorizzarsi.*

*Da un punto di vista sportivo le vere svolte significative non ci sono state, anche se ho sempre avvertito di migliorare, in modo tale da poter raggiungere diversi traguardi. Sicuramente tra le svolte sportive non posso dimenticare che sono stata convocata nella nazionale di pallavolo per i giochi mondiali e questo fatto è certamente importante. Importante è anche sono stata convocata per gli europei in Belgio.*

*Lo sport, secondo me, è un aspetto importante della mia vita. Io all’inizio ero un po’ titubante sul fatto di entrare in una squadra di sordi. Però dopo la mia decisione di entrarvi non sono più uscita, perché mi sono trovata molto bene: con le mie compagne condivido la stessa passione per la pallavolo e siamo cresciute molto insieme.*

**Infine... oggi qual è il suo desiderio più grande? Come atleta... qual è il suo sogno nel cassetto?**

*Continuare su questa strada, migliorarmi sempre di più, vincere una medaglia con la mia squadra, trovarmi ben con le mie amiche e con le mie compagne. In una parola: andare avanti così!*

## Sport e sordità: oltre la barriera del suono

Intervista a Giuseppe Pizio, Presidente FSSI - Federazione Sport Sordi Italia, Lombardia

a cura di Mario Pesenti, traduzione dalla L.I.S. di Federica Baroni  
Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro

### **Ci può dire brevemente gli aspetti che lei considera salienti della sua esperienza come Presidente della FSSI - Regione Lombardia? Come è organizzata la struttura che presiede?**

*Io faccio parte del Comitato della Regione Lombardia. Sono il Presidente e sono stato eletto nel 2010. Mi sono candidato per poter dare un aiuto ed un contributo alla federazione, per agire in vista di un suo miglior funzionamento e per garantire una buona comunicazione tra i soci. Mi impegno per aiutare a diventare atleti all'interno della società sportiva. Io ho avuto un'esperienza all'interno dell'Ente Nazionale Sordi (ENS) della Regione Lombardia, legata al sociale, non allo sport, e questa esperienza mi è servita molto per capire come poter dare lo stesso impegno anche nell'ambito sportivo. La cosa fondamentale, secondo me, è quella di offrire agli atleti la possibilità di darsi una formazione e di poter crescere, come persone e come sportivi. Come Ilaria Galbusera, ad esempio, che ha potuto raggiungere i suoi traguardi sulla base dei suoi obiettivi sportivi, personali e di vita. Altri atleti hanno altri obiettivi di sport, anche loro molto importanti. Ad esempio di continuare nello sport. Questi atleti hanno la qualità e la capacità di poter superare le barriere, di poter raggiungere gli obiettivi prefissati e di poter gareggiare alla pari con le persone udenti. E' importante la parità, anche se è difficile arrivare a questo traguardo. Quello che vorrei dare io è un modello di valorizzazione e di rispetto nel contesto dello sport.*

*A proposito di organizzazione, posso dire che nella nostra struttura c'è una dirigenza a livello nazionale ed una a livello regionale. Nella struttura regionale della Lombardia c'è poi l'USSB, cioè la società Unione Sportiva Sordi di Bergamo. I vari livelli ovviamente collaborano tra di loro in modo costruttivo. Il dirigente dall'alto ha il compito di controllare che tutto funzioni e noi Presidenti regionali riportiamo tutte le esigenze a livello nazionale per uno scambio importante.*

*Il livello nazionale sta sopra le realtà provinciali e regionali. Oltre il livello nazionale c'è quello internazionale, che organizza i campionati europei e mondiali. Per la partecipazione a queste gare gli atleti vengono scelti dalle varie società sportive del territorio italiano e sono scelti per far parte della squadra nazionale, per rappresentare l'Italia. Per me tutto questo è un aspetto molto importante per dare importanza alle persone sorde.*

### **Le principali difficoltà quali sono?**

*Potrebbero essere gli allenatori o gli stessi dirigenti, che devono saper affrontare e conoscere la comunità dei sordi, in modo tale che sappiano affrontare le difficoltà collegate alla sordità e le possano superare. Ad esempio se un atleta sordo pratica la pallavolo (come Ilaria Galbusera) quando gioca non sente l'arbitro fischiare... allora se non lo può sentire l'arbitro dovrebbe usare le mani o una bandiera, in modo tale che abbia un richiamo visivo e possa riconoscere il suo segnale. Questa è una cosa molto buona, è un'integrazione che è possibile con gli udenti. Tra l'altro è anche una cosa molto semplice! Ma bisogna fare lo sforzo per capire che cosa è l'integrazione tra le persone sorde e le quelle udenti. Capire che si può semplicemente favorire l'integrazione modificando alcune azioni, ad esempio cambiando il fischiello con una bandiera o facendo uso delle mani.*

*Io spero che sia possibile l'integrazione sulla base della modifica delle azioni che comunemente si compiono, così che si possa arrivare ad una parità tra il mondo dei sordi e quello degli udenti, tra il mondo dei "disabili" ed il mondo degli "abili". Ecco il mio impegno è proprio questo!*

### **Quali sono, come Presidente della FSSI, i suoi obiettivi?**

*Un obiettivo che ritengo importante come Presidente è la "cura" della società e la "cura" degli atleti. Questo per me è molto importante. Ad esempio: che ci sia una buona comunicazione all'interno della società e tra i soci, che ci sia una buona direzione al fine di dare le giuste garanzie agli atleti, così che abbiano la formazione e possono crescere. Non è facile. Ci sono infatti notevoli problemi finanziari e le principali difficoltà sono proprio legate a questo aspetto. Ma io credo che i problemi si possano superare.*

*Nel 2012 è stata fissata dal Consiglio regionale la festa per i 25 anni di attività. Il mio obiettivo è quello di invitare tutti gli atleti al fine di dare a loro un grande valore per i loro meriti. Voglio poter dare valore al loro impegno e al loro sacrificio. Secondo me va valorizzato molto il senso dell'impegno e del sacrificio. Proprio questo è quello che voglio che si capisca a livello dirigenziale.*

*Sono molto contento della mia responsabilità di Presidente, perché la passione su questi aspetti è la mia vita. Come ho già detto ci sono notevoli problemi legati alle scarse risorse finanziarie, ma io cerco comunque di superare questa crisi finanziaria per poter seguire gli atleti e poter dare qualità al loro impegno sportivo.*

### **Un ricordo che in questi anni non si cancellerà mai in lei quale è?**

*Io sono cresciuto nel mondo dello sport. A dire la verità io faccio poco sport...non mi impegno molto in questo contesto. Ma la mia passione è vivere delle esperienze, sia di vita che come dirigente, da portare avanti nel tempo. Io sono contento di aver acquisito in questi anni delle esperienze e delle consapevolezza legate a questo ruolo, che mi hanno fatto crescere e mi hanno portato fino a qui. Il fatto che io ci metta tanta passione e tanto impegno mi dà molta forza e mi riempie di gioia. Sono molto contento di questo.*

*Ho una grande passione che è frutto di una lunga esperienza. All'inizio io sono partito e mi sono occupato dell'aspetto culturale e ricreativo dell'ENS di Bergamo. Poi sono passato al Comitato Giovani e poi al Consiglio Provinciale. Successivamente mi sono occupato dei corsi LIS (lingua dei segni italiana), come coordinatore, per spiegare cosa significa per le persone sorde la lingua dei segni. Successivamente sono andato all'ENS della Lombardia. Quindi sono stato eletto come Presidente della FSSI della Lombardia per occuparmi dello sport. Il fatto di avere fatto tante esperienze mi dà passione.*

*Il mio obiettivo principale è quello di portare avanti queste esperienze a favore delle persone sorde, dato che io vengo da una famiglia di sordi.*

**Essere determinati e forti, nello sport e nella vita, cosa significa per lei? Per non avere fallimenti nella vita e nello sport qual è l'atteggiamento più giusto da assumere? Ad esempio bisogna essere forti, umili, coraggiosi, non temere la fatica, ecc....**

*La cosa fondamentale per me è stata quella di trovare il coraggio nel candidarmi e di mettermi in gioco, per preservare il ruolo del dirigente, in modo tale da poter continuare a portare avanti i vari aspetti fin qui consolidati nello sport. Per me è anche molto importante consentire agli atleti di vivere la vita associativa grazie allo sport.*

*A livello regionale ci occupiamo degli atleti da un punto di vista dirigenziale, potremmo dire dall'alto: ci occupiamo degli atleti in modo tale che possono essere tutelati e possano andare sempre più avanti. Il mio ruolo è proprio questo!*

*...Alcuni atleti riescono a raggiungere grandi risultati! A proposito della Lombardia, ad esempio, Ilaria Galbusera è stata convocata in nazionale. Questo significa che noi diamo garanzie di qualità agli atleti. Altri esempi sono Sara Batresi e Michela Bottini. Anche quest'ultima è stata convocata in nazionale. Il fatto che alcuni atleti sono stati convocati in nazionale è per noi dirigenti della Lombardia un motivo di grande orgoglio.*

*Il calcio, la pallavolo e gli altri sport sono tutte forme che dimostrano come l'integrazione sia possibile. Dimostrano l'impegno e la forza di queste persone e la possibilità di integrarsi rispetto al mondo degli udenti. Il fatto che questi atleti vengono dalla Regione Lombardia per noi è un motivo di grande orgoglio. Nella voglia di raggiungere grandi risultati, con impegno, sta la forza delle persone.*

### **Quanto lo sport è per lei una dimensione importante della vita personale e di quella associativa?**

*Lo sport è importante a livello personale per gli atleti, ma anche per tutte le persone; lo è anche per la società sportiva. La cosa più importante e fondamentale sono gli atleti, perché loro acquisiscono tanta forza e determinazione dal fatto di appartenere ad una società e di vivere lo sport per esprimere il massimo di loro stessi. La forza degli atleti, poi, viene trasmessa all'interno delle società. Questo è automatico. Se c'è la forza e l'impegno degli atleti automaticamente c'è la forza e l'impegno nella società sportiva.*

### **Secondo lei è vero che tanti persone sorde sono a rischio di isolamento in quanto insicuri della loro comunicazione e che lo sport può svolgere un ruolo molto significativo per l'integrazione?**

*.... In effetti i sordi hanno una mentalità diversa rispetto a quella degli udenti. Come ha giustamente detto Ilaria Galbusera ci sono alcune differenze. E' vero: ci si può integrare, ma è faticoso, perché ci sono tante difficoltà di comunicazione. Per una persona udente è normale sentire e parlare con la bocca, invece è automatico nella comunità dei sordi acquisire, da parte di tutti, un punto di vista visivo, e quindi poter capire e comunicare attraverso la lingua dei segni: è come se i sordi fossero bilingue: usano la lingua dei segni per parlare. E' possibile capirsi se si utilizza lo stesso strumento! Proprio questo dà delle sicurezze in più alle persone sorde...La strada dell'integrazione è percorribile, non è impossibile. Tutto incomincia dalla famiglia: i genitori udenti non devono avere paure nell'accettare la situazione. Alcuni genitori, ad esempio, non vogliono utilizzare la lingua dei segni, quando invece è importantissimo incominciare a comunicare con il proprio figlio con questa lingua; anche se i genitori non devono limitarsi a dare ai figli solo la lingua dei segni: devono offrire entrambe le possibilità. Questo in sé non è un problema ed i genitori, se sono udenti, devono sapere subito quali sono le possibilità che hanno in mano.*

*Quello che manca sono le informazioni su questi aspetti. Manca un punto di riferimento per offrire le informazioni, per aiutare i genitori a vedere la situazione in modo positivo. Ci vorrebbero dei centri di informazione e di formazione sulla sordità per poter mostrare ai genitori tutte le possibilità in gioco; ad esempio rispetto alla protesi, rispetto all'impianto cocleare, rispetto alla lingua dei segni. E' importante che ci sia un punto di riferimento.*

*Oggi non c'è proprio questo. Tutto è lasciato andare nella confusione, mancano le informazioni. L'unico che dà le informazioni è il dottore, il quale in genere indirizza la famiglia a fare l'impianto cocleare, che costa moltissimo (un impianto costa anche 30.000,00 euro). Questo però è solo uno dei possibili modi per poter affrontare la situazione, non è l'unico. Spesso infatti il dottore non presenta tutte le possibilità: le protesi, le protesi digitali e l'impianto cocleare, il quale alcune volte non funziona benissimo. Occorrerebbe, secondo me, un centro di ricerca che possa dare delle informazioni sulla sordità. Perché se il dottore è l'unico riferimento, le informazioni che dà sono di un certo tipo, sono quelle che vuole lui.*

*Invece prima della chiusura degli istituti, negli anni Settanta, c'erano dei centri di ricerca proprio all'interno degli istituti, ai quali ci si poteva riferire per avere delle informazioni. Per cui da una parte la chiusura degli istituti ha fatto capire che le persone sorde non dovevano essere isolate, però insieme alla chiusura degli istituti provinciali è venuta meno anche la possibilità di avere delle informazioni approfondite, complete e specifiche.*

*Ed è molto importante avere un punto di riferimento in cui poter dare/avere delle informazioni. Io vorrei poter raggiungere proprio questo obiettivo, anche nello sport: poter dare delle informazioni, poter far capire che le persone sorde, come Ilaria Galbusera ad esempio, sono delle persone che sono capaci di fare, che la lingua dei segni può dare delle informazioni, che si può comunicare...*

*Se ci sono delle persone udenti che hanno un figlio sordo e che hanno la possibilità di conoscere la storia di Ilaria Galbusera, guardando lei come modello possono capire come affrontare la situazione e lei può diffondere la sua esperienza agli altri. Anche l'esperienza sportiva può essere un modo per far uscire dall'isolamento le persone sorde. Infatti, pur con delle difficoltà nella comunicazione, c'è la possibilità di vivere una vita positiva.*

*L'Ente Nazionale Sordi (ENS) deve dire grazie allo sport, perché lo sport ha attirato numerose persone ed ha dato loro importanza e visibilità. Lo sport si è così trasformato in un motivo sociale. C'è un forte collegamento tra lo sport ed il contesto sociale. Quindi bisogna ringraziare lo sport...*

*...Sono però diminuiti i giovani che praticano lo sport, dato che dopo la chiusura degli istituti essi si sono isolati molto di più: si fa più fatica a raggiungerli e a coinvolgerli. Questo in effetti è un serio problema. Io nel 1977 pensavo, dopo la chiusura degli istituti, che ci fosse un'apertura a proposito dell'integrazione tra udenti e sordi. Il cambiamento in effetti si è verificato ed è stato molto importante, però proprio questo cambiamento ha avuto anche dei risvolti negativi: non sempre e non necessariamente oggi i sordi riescono a superare l'isolamento.*

### **Qual'è, come Presidente, il suo desiderio più grande?**

*Come comitato regionale io voglio poter ottenere dei finanziamenti e dei contributi in modo tale che si possono distribuire alle società e si possono dare delle opportunità in più agli atleti. Il mio sogno è quello di poter dare di più, perché gli atleti possano migliorare sempre così da poter crescere in qualità. Per me è molto importante capire come poter ottenere questi finanziamenti, che possono essere riversati in un modo positivo sugli atleti.*

## Le nostre passioni sono i nostri talenti

*Intervista a Francesca Porcellato atleta paralimpica*

*a cura di Annalisa Bonazzi*

Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro

Francesca Porcellato nasce a Castelfranco Veneto il 5 settembre 1970 e vanta una longevità sportiva di tutto rispetto, condotta sempre ad altissimi livelli. Infatti, è una delle atlete più note in Italia e nel mondo in quanto, a partire da Seul 1988 fino ad arrivare a Vancouver 2010, ha partecipato ad otto Giochi Paralimpici, di cui sei partecipazioni ai Giochi estivi e due a quelli invernali. Alle Paralimpiadi di Pechino è stata la portabandiera ufficiale della squadra italiana. Ha conquistato complessivamente 11 medaglie a cinque cerchi (10 ai Giochi estivi ed una a quelli invernali), meritando, per ben tre volte, il metallo più prezioso: ha, infatti, conquistato l'oro due volte a Seul (nei 100 metri e nella staffetta 4x100) ed una volta, 22 anni più tardi, a Vancouver. Quest'ultima è stata l'unica medaglia d'oro dell'Italia, per la Paralimpiade del 2010, ed è stata conquistata dalla Porcellato nel chilometro sprint nello sci di fondo, specialità sitting. Oltre a ciò, ha stabilito molti diversi record ed ha collezionato numerose partecipazioni a campionati del mondo ed europei, vincendo, anche in questi casi, moltissime medaglie<sup>338</sup>. Francesca è paraplegica dall'età di 18 mesi, quando un camion, mentre compie una manovra nel giardino di casa, la investe. Ma, come cita il suo sito web, «la lesione midollare non ha ostacolato la realizzazione dei suoi progetti negli anni a seguire. Né ha mai vissuto le sue esperienze in una condizione di diversità rispetto agli altri. Da bambina, da donna, da atleta.»<sup>339</sup> Nella sua lunga carriera ha dimostrato di essere un'atleta estremamente versatile, cimentandosi in distanze dai 100 metri alla Maratona e passando, in tempi più recenti, allo sci di fondo che le ha regalato l'ultimo oro ai Giochi invernali del 2010. Con la Nazionale italiana, a partire dal 1987, ha partecipato ai più prestigiosi appuntamenti dell'atletica leggera in carrozzina e alle più importanti Maratone a livello mondiale. Nel 2001 ha vinto la prestigiosa Maratona di New York e, per ben 4 volte, ha vinto la Flora Marathon di Londra, solo per citare alcune delle grandi manifestazioni alle quali ha partecipato. Ha corso in 96 maratone, vincendone 73, ha vinto 91 titoli italiani nelle diverse specialità dell'atletica leggera e detiene il record del mondo sulla Maratona (1h 38' 29"). L'ultimo appuntamento importante, in ordine di tempo, è stato nel gennaio 2011 in Nuova Zelanda, dove ha partecipato ai Campionati Mondiali di atletica leggera, conquistando un prestigioso sesto posto. È davvero difficile trovare, nel panorama mondiale, un altro atleta che abbia raggiunto questi strepitosi risultati. Emblematica la frase che si legge nella home page del sito ufficiale di Francesca Porcellato: "Un sogno che si avvera, un'avventura che continua ...". Nel corso della sua vita, Francesca ha sempre dimostrato come queste parole facciano davvero parte del suo essere.

**Francesca, voglio subito confessarle una cosa che mi ha molto colpito. Nelle settimane passate ho cercato informazioni che la riguardassero, proprio in previsione di questa intervista. Ho scoperto molte cose straordinarie che lei ha fatto, molte più di quante io conoscessi prima. La cosa che mi ha colpito ed emozionato di più, però, è stata una sua foto: compare sulla copertina del numero 2-3/2010 della rivista *Sport Paralimpico Italiano*, la stessa foto che compare sul suo sito web, ed è stata scattata subito dopo lo splendido oro di Vancouver. Il fotografo ha saputo cogliere nel suo sguardo un'infinità di sensazioni: la gioia, l'entusiasmo, la rabbia, l'energia, la fatica e la determinazione. È un'immagine di lei che mi è rimasta dentro dal momento in cui l'ho vista ed è passato in secondo piano il fatto che, in quella foto, lei fosse seduta su una sedia a rotelle. In primo piano ho focalizzato il suo volto e i suoi capelli, poi quel braccio alzato e il color giallo oro della medaglia, reso ancor più luminoso dalla vicinanza al suo braccialetto (o era un laccio per capelli?). Mi racconterebbe qualche particolare in più, qualche emozione di quel preciso momento della sua vita?**

*Sicuramente il fotografo ha saputo fermare un momento molto emozionante; sì, quello che lei legge da quella foto è esattamente quello che provavo in quegli istanti. La*

<sup>338</sup> È possibile visitare il sito ufficiale di Francesca Porcellato per approfondire le informazioni riguardanti risultati e performance (<http://www.francescaporcellato.com/home/home.aspx>).

<sup>339</sup> <http://www.francescaporcellato.com/biografia/biografia.htm>.



*preparazione, la gara stessa sono stati preparati nei minimi dettagli, ma l'imprevisto può sempre capitare e dunque non si ha mai la certezza del risultato. In quel momento, invece, c'era la certezza e l'euforia del risultato. Avevo al polso un laccio per i capelli che io ritengo un portafortuna che molti anni addietro mi ha donato mia madre: era come avere lei accanto in quel momento.*

**Sono passati alcuni anni da quando, all'età di 17 anni, decise di iniziare l'attività sportiva, che peraltro condusse subito ad alti livelli. A 18 anni aveva già conquistato due ori ai Giochi Paralimpici estivi di Seul. Cosa è stato, allora, che l'ha spinto a dare questa svolta decisa alla sua vita? C'è stato un momento scatenante che ha provocato questa scelta oppure è stata la naturale evoluzione di un percorso di crescita, di una sua riflessione maturata negli anni dell'adolescenza?**

*Molti anni fa ho iniziato a praticare l'atletica leggera perché era il mio sogno da bambina; avevo 6 anni e volevo far correre la mia carrozzina il più veloce possibile. Molti anni dopo ci sono riuscita...ho realizzato il mio sogno nel migliore dei modi.*

**Dopo quel primo momento di svolta, si è dedicata per molti anni all'atletica leggera, gareggiando in tutte le diverse specialità (100, 200, 400, 800, staffetta fino alla Maratona). Poi si è dedicata allo sci, non abbandonando, però, l'atletica. Allenamenti durissimi e, immagino, con notevoli differenze. Credo quindi che, nella sua vita, ci siano stati molti differenti "punti di svolta". Nella vita, dunque, può accadere che ci sia un momento di svolta che ci spinge ad intraprendere una certa strada. Forse la cosa difficile è, dopo aver preso la decisione, continuare nel cammino quotidiano con energia e passione, nonostante ciò richieda fatica ed impegno. Cosa fa per continuare ad alimentare la motivazione, a trovare dentro sé la forza per spingersi sempre più avanti? Cosa la aiuta a trovare sempre nuovi stimoli per proseguire, per vivere le scelte in una prospettiva positiva? E, infine, cosa l'ha portata a crescere continuamente, con determinazione e in modo così esponenziale?**

*Molti anni di atletica e poi anche sci di fondo, molti allenamenti, a volte molto duri, ma sempre accompagnati dal piacere di fare una cosa amata. In tutti questi anni, sono riuscita a spostare i miei limiti sempre più in là, grazie alla voglia di migliorare, apprezzando i miei risultati, ma ponendomi subito altre mete. Fondamentalmente a me piace ancora molto praticare queste discipline, per me vincere una medaglia è solo un traguardo intermedio: il traguardo finale è continuare a divertirmi. I miglioramenti sono venuti per la continua ricerca del miglioramento del mio fisico e una particolare attenzione alla tecnica e al mezzo carrozzina /slittino.*

**Quanto la determinazione e le scelte che ha fatto hanno contribuito alla sua idea di realizzazione nella vita?**

*Molto, le mie scelte di vita sono sempre state in funzione al mio benessere psico-fisico. La determinazione è un ingrediente fondamentale della mia vita e mi ha aiutato a portare avanti le mie scelte nel migliore dei modi.*

**Il suo grande talento è indubbio: trova che la scoperta di questo talento sia dipesa principalmente da lei o è stato importante, nella sua vita, l'incontro con qualche persona in particolare che ha saputo riconoscere il suo talento?**

*Sicuramente il mio talento l'ho tirato fuori io proprio per realizzare il mio sogno; sono, però, stata aiutata a perfezionarlo e incrementarlo grazie al lavoro dei miei allenatori che mi hanno accompagnata lungo mio il percorso sportivo.*

**È senz'altro consapevole di essere un grande esempio per molte persone, disabili e non. Cosa si sentirebbe di dire a persone che non sono ancora riuscite a trovare in sé il proprio momento di svolta, non hanno ancora scoperto il proprio talento (credo che tutti abbiano particolari talenti, ma pochi riescano a scoprirli), non riescono a vivere la vita in prospettiva positiva, nonostante tutto quel che potrebbe essere accaduto in ognuna delle nostre vite? Come scoprire il proprio talento e come riuscire ad esprimerlo in modo competente?**

*Sono convinta anch'io che ognuno di noi abbia il suo talento, le sue attitudini. Io sono stata fortunata a scoprirlo in fretta. Penso che le nostre passioni siano anche i nostri talenti: se si ha passione per una cosa si è pronti a sacrificare tempo, denaro e anche a sopportare grandi sforzi e superare i propri limiti.*

**Mi piacerebbe sapere cosa pensa del senso del limite. Il limite è solo un traguardo da spostare sempre più avanti? È una sfida? O ancora: non esiste il limite perché è solo dentro di noi?**

*I limiti esistono, è indubbio, però possono essere spostati e superati. Certe volte sono solo sfide, altre volte sono necessità, altre volte sogni, ma in ogni caso limiti relativi. Ognuno di noi ha le capacità per superare i propri limiti: deve trovare il modo per scoprire come si fa.*

**Nel settembre scorso ha festeggiato un compleanno speciale, un compleanno di quelli che ti fanno fare il bilancio della tua vita, per poi rilanciare il tutto in prospettiva futura. Ragionando sul prossimo futuro, diciamo entro le prossime Paralimpiadi (estive e invernali), quali obiettivi si pone?**

*Sì, ho festeggiato i 40 anni, ma me ne sento appena 20 e penso che ho ancora molte cose da fare. Nel mio futuro c'è il sogno dell'olimpiade di Londra e Sochi, però sono decisioni che prenderò nei prossimi mesi.*

**Se ripensa agli ultimi 10 anni della sua vita, si accorge che ha percorso un tragitto estremamente interessante, coinvolgente e ha avuto molte soddisfazioni. Quali traguardi si pone adesso, ragionando sulla lunga distanza? Come immagina la sua vita tra 10 anni? Quali altri momenti di svolta ha in mente?**

*La mia vita in questo momento è così intensa che non so nemmeno immaginare cosa farò il prossimo anno, figuriamoci tra 10. Ho però molti interessi che potranno essere punti di svolta nel momento in cui non sarò più un'atleta e avrò più tempo libero.*

## **RECENSIONI**

**A. Antonietti, M. Cantoia, *Come si impara. Teorie, costrutti e procedure nella psicologia dell'apprendimento*, Mondadori, Milano, 2010, pp. 249**

Alessandro Antonietti e Manuela Cantoia, in *Come si impara* cercano di definire il tema del dell'apprendimento, inteso come “una trasformazione del tempo, la quale modifica caratteristiche di natura psicologica intrinseche all'individuo, mostra una certa stabilità e i suoi risultati sono mantenuti dal soggetto con una certa autonomia” (A. Antonietti – M. Cantoia 2010, p. VIII).

L'approccio psicologico dovrà volgere uno sguardo circoscritto al processo apprenditivo in questione, che si differenzia da altri cambiamenti a livello personale, come la *crescita* e la *maturazione* (che implicano problematiche biologiche o somatiche), l'*evoluzione* (ascrivibile a investigazioni sulla specie), la *conversione* o la *rigenerazione* (con riferimenti alla spiritualità o al livello esistenziale), la *socializzazione* e l'*acculturazione* (che rimandano ad istanze più ampie, ambientali o storico-sociali) e lo *sviluppo*, che riguarda maggiormente i soggettivi meccanismi interni, più che l'aspetto interazionale con l'esterno, che può influenzare significativamente il mutamento.

Il dispositivo teorico degli Autori si rivolge al lettore potenziale utilizzando metaforicamente l'immagine teatrale del *regista* che, analogamente al docente, all'educatore o al formatore aziendale progetta scenari in cui si svolgono delle attività, li realizza fissando determinati obiettivi, e cerca di monitorarne i risultati. L'operazione si può effettuare con efficacia se si tengono presenti cinque coordinate: il luogo, lo sfondo, le impalcature, gli attori e le azioni, che rappresentano altrettanti snodi del volume, che li descrive analiticamente.

Per quel che concerne il primo elemento, preparare un contesto: “significa non soltanto individuare gli spazi fisici adeguati ad ospitare le attività didattiche che si intendono svolgere, ma anche considerare il significato culturale che rivestono i possibili luoghi di riferimento (...). Un luogo fisico ha infatti sempre una controparte mentale nella testa delle persone e di questa controparte il formatore deve farsi carico per verificare che corrisponda a quel che si ritiene opportuna per l'attività da svolgere” (*ivi*, pp. X-XI).

La sezione sul *luogo* che mette a fuoco, tra gli altri<sup>340</sup>, i lavori di U. Bronfenbrenner, J. Bruner, M. Cole e S. Scribner, J. Lave, B. Rogoff, C. Pontecorvo, Ajello e C. Zucchermaglio, si conclude definendo varie tipologie e stratificazioni del *setting* (scolastico ed extrascolastico, ma anche professionale), con un'accezione del termine che si riferisce a: “un ambiente intenzionalmente predisposto affinché il processo di apprendimento che si intende innescare o accompagnare avvenga secondo le modalità attese” (*ivi*, p. 20).

Al suo interno si preordinano le *impalcature*, cioè una serie di metodologie, tempi e forme di organizzazione del lavoro e criteri di valutazione. Tra i principali orientamenti teorici sono analizzati il comportamentismo, le teorie attive (in versione americana, di ispirazione deweyana e russa, es. di L. Vygotskji e A. Lurija), il cognitivismo (da U. Neisser alla *Human Information Processing*) e il costruttivismo (a partire da J. Piaget), e viene dato spazio a diversi modelli afferenti.

Il regista dell'apprendimento deve successivamente costituire lo *sfondo* per l'esperienza multidimensionale che intende promuovere, ovvero “creare l'atmosfera adeguata, il giusto clima”, favorire, incoraggiare e facilitare l'intervento dei discenti.

A questi ultimi, ai veri *attori* del processo apprenditivo devono prestare una particolare attenzione gli educatori e i formatori, che devono conoscerne le attitudini, gli stili, i vissuti. Infatti, negli attuali contesti di apprendimento si privilegiano dinamiche

<sup>340</sup> In tutto le parti del manuale, che include nella seconda sezione un'antologia di testi sono ripresi saggi e contributi degli autori M. Cantoia e, soprattutto, A. Antonietti di cui, per restare in tema, è da menzionare almeno *Psicologia dell'apprendimento. Processi, strategie e ambienti cognitivi* (1998), pubblicato dall'editrice bresciana La Scuola.

coinvolgenti in cui i discenti si relazionano continuamente e responsabilmente con insegnanti, educatori e pari. Così, “l’imparare è determinato tanto (non solo) dal docente che insegna, quanto da chi impara” (*ivi*, p. 55).

In particolare, le strutture mentali di chi apprende non sono considerate dei contenitori vuoti, ma degli elementi attivi di percezione e interpretazione del reale, a partire da una serie di presupposti e precondizioni. “Ogni discente interpreta lo sfondo (ambiente, pratiche, persone, ecc.) sulla base dei propri assunti epistemologici, nonché delle proprie esperienze” (*ivi*, p. 33).

Nello specifico, gli Autori mostrano schematicamente la differenza tra il paradigma realista e quello costruttivista, declinandoli a livello del ruolo assunto dai docenti e dell’approccio di chi apprende, comprendente anche le diverse intelligenze (seguendo H. Gardner) coinvolte e l’ausubeliano “voler imparare”.

A. Antonietti e M. Cantoia, in questa cornice concettuale riprendono P. Boscolo il quale sostiene che le credenze epistemologiche personali “sono rappresentazioni socialmente condivise circa la natura della conoscenza e dell’apprendimento; hanno carattere essenzialmente cognitivo e riguardano ciò che un individuo sa o crede di sapere sul significato dell’imparare” (*ivi*, p. 48).

Infine, il regista/formatore potrà coordinare i comportamenti degli attori, sovrintendendo le *azioni* da compiere, che si effettueranno con il supporto degli oggetti messi a disposizione in funzione di un apprendimento significativo e duraturo.

*Gianfranco Damioli*  
*Dottorato in Scienze Pedagogiche*

**R. D. Di Nubila, M. Fedeli, *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, Pensa Multimedia 2010, p. 239**

Tutti i contributi di questo volume valorizzano l'esperienza come forte presidio per la crescita e la promozione culturale delle persone, portate a mostrare la loro resilienza nell'apprendere, lungo tutto l'arco della vita. Nella prima parte R.D. Di Nubila rinforza le motivazioni teoriche dell'Experiential Learning, ripercorrendo criticamente il dibattito e rivisitando l'opera di D. A. Kolb; nella seconda parte M. Fedeli raccoglie riflessioni e risultati della ricerca italiana ed europea esponendo alcune attività immerse nella logica dell'Experiential Learning e portandone a supporto significative testimonianze: dall'arrampicata sportiva al rugby in formazione.

Aprè la disamina in termini etimo-filosofico-cronologici sul tema, M. Conte - uno degli altri due autori che con Di Nubila hanno composto la prima parte - con l'obiettivo di chiarire che rapporto c'è tra esperienza e formazione di sé e cosa definisce l'uomo come "esperto". Ripercorrendo dagli inizi l'iter concettuale e semantico della parola, evidenzia come per i Greci "empeiria" era un esercizio continuo e duraturo, un mettersi alla prova come esperienza di vita, sperimentando una "techne" e un "episteme": pensiero ed esperienza non potevano però essere sufficienti da soli, per poter parlare con cognizione di causa di qualcosa, per esprimere un giudizio. L'esperienza umana risulta allora un accumulo di un processo di unificazione di memorie e culmina nell'acquisizione di una capacità. Ecco perché occorre tempo per diventare esperti. Ciò che genera esperienza è l'agire, che non è omologabile al "fare", l'azione infatti (praxis) è diversa dalla produzione (poiesis) perché prevede la scelta delle finalità. L'esperto allora (chi ha esperienza) è colui che è titolare consapevole di decisioni. Al contrario chi non ha esperienza è colui che nel fare ripetitivo-esecutivo non crea memoria e scienza. Risalendo velocemente la scala del tempo, Conte cita R. Bacon e G. Ockam per la particolare rilevanza assegnata all'experientia nelle loro opere. Passa poi a Montaigne, l'ultimo rappresentante di una cultura interamente fondata sull'esperienza non ancora rivolta alla scienza; a Locke, per il quale la conoscenza deriva interamente dall'esperienza; a Kant che sottolinea come ogni conoscenza comincia con l'esperienza, ma non tutte le conoscenze derivano dall'esperienza; a Spencer che con il suo ottimismo evoluzionistico precisa che l'esperienza è sì coestensiva con la vita, ma necessita di educazione-istruzione.

E' con Dewey però che si chiarisce un assunto fondamentale: "l'educazione è la continua riorganizzazione o ricostruzione dell'esperienza". Con Dewey la querelle gnoseologica del rapporto tra esperienza e conoscenza si apre alla dimensione educativa: ribadisce il legame tra pensiero ed esperienza, ma in senso educativo intendendo questo come luogo generatore di capacità riorganizzative e sensate a partire dall'esperienza appresa. Da qui a Husserl e al suo Erlebnis (esperienza vivente o vissuta, interna) che è coscienza di qualcosa: l'esperienza se è vivente è coscienza del suo singolo qualcosa, ecco perché occorre apprendere ad apprendere, ossia a fare esperienza. Dopo Kant, già in Hegel l'esperienza è concepita come l'essenza stessa dell'essere umano e con Whitehead l'esperienza si costituisce nell'experiencing Self che include sempre il corpo e il senso del proprio corpo. Con Gehlen si chiude il cerchio perché ritroviamo il principio per cui l'esperienza si deve avere e non solo o in via esclusiva fare, ma non necessariamente ogni esperienza è appresa e quindi educativa, ci vuole una norma di comportamento che selezioni. E' la formazione del "poter disporre" è la "presa di posizione" che rende capaci e competenti. Ex-per-ientia è un provenire da e un "andare attraverso" un movimento che contiene in sé l'"essere" e il "non essere ancora". E' un "andare verso" "a partire da" che mi dà forma. Sapere come fare, come agire, qui, ora, sapendo che in ogni istante si è artefici di sé stessi: è questo il luogo formativo del lavoro, in quanto luogo pragmatico,

generatore di esperienza e di saggezza pratica. In ultima analisi l'esperienza può essere intesa come esperienza di vita e di crescita interiore, l'arte del saper trattare qualcosa e l'adeguatezza all'oggetto sia del comportamento che della conoscenza relativa. In ultima analisi l'esperienza può essere intesa come esperienza di vita e di crescita interiore, l'arte del saper trattare qualcosa e l'adeguatezza all'oggetto sia del comportamento che della conoscenza relativa. E' però Di Nubila stesso che pur partendo anch'egli dal valore semantico e dall'evoluzione del concetto di esperienza, si riferisce a P. Jedlowski come colui che ne compone una efficace sintesi dichiarando che mentre dal mondo greco fino a quello medioevale esperienza e conoscenza erano due regni separati (la prima sinonimo di incertezza e approssimazione, la seconda come sapere del vero e come tale del tutto separata dalla pratica) con la scienza moderna si unificano questi due regni, rendendo l'esperienza la strada maestra del conoscere; il tentativo di oggettivarla però ha recato con sé la svalutazione dell'"esperienza dei soggetti". Quindi da espressione dell'esistenza concreta delle persone, in metodo di ricerca della verità. E arrivando a Kolb e al suo Learning Cycle, la Reflective Observation rappresenterebbe proprio il tentativo di "dare senso" al vissuto dell'esperienza concreta. E qui il Di Nubila si sposta sul piano formativo, notando come nella nozione di esperienza si ritrova l'incontro tra un dato, un soggetto e la relazione che viene a stabilirsi tra loro e che si acquisisce esperienza nella misura in cui il soggetto risponde alla sollecitazione che viene dal dato, trovando una soluzione al problema: allora l'esperienza è acquisita. In Kolb il significato della parola esperienza è duplice: soggettivo, quando si riferisce allo stato interiore della persona; oggettivo per indicare il semplice avere esperienza di qualcosa. In tal modo l'esperienza ha sempre valore e riguarda colui che agisce come totalità soggettiva in gioco nel fare esperienza. Esperienza, fare esperienza ed educazione a questo punto sono termini fortemente correlati in quanto l'educazione viene pensata come sviluppo e promozione della persona e in questa accezione ben si affianca il concetto di formazione nella misura in cui integra e valorizza esperienze, significati, conoscenze per ottenere un cambiamento positivo e premiante per la persona.

Passando poi ad analizzare il contributo dell'opera di Kolb, nel dibattito culturale sull'apprendimento esperienziale, l'autore con F. Bazzo, parte dalla domanda dirimente: si apprende facendo esperienza o dall'esperienza fatta? Experiential Learning o Learning from experience? La seconda è una dinamica che accade a chiunque ogni giorno, la prima invece è l'elemento chiave di una dinamica che ha come fulcro il processo quotidiano e che costruisce il processo stesso secondo determinate modalità. Usando la metafora del libro usata da R. Usher, l'Experiential Learning è: interpretare l'esperienza "leggendola", così come avviene leggendo un libro, che viene sempre interpretato da chi legge e dal suo particolare punto di vista e contesto. Quindi il senso personale di ogni esperienza viene sempre condizionato da significati che sono prima di tutto non personali, e come nella lettura avviene un circolare processo di cambiamento dinamico (leggo con alcuni pregiudizi, che in parte si modificano o si rafforzano, ma in ogni caso costituiscono una nuova possibilità di lettura ed interpretazione del libro stesso), così avviene nel vivere le esperienze della vita, anche se talvolta non ci sforziamo di capire ciò che accade (il libro resta chiuso). L'esperienza quindi è sempre sia oggettiva che soggettiva. Ebbene se si è convinti di ciò, si può anche meglio comprendere ciò che ha tentato di fare l'E.L.: sistematizzare la questione, inserendo elementi di pensiero (sia oggettivi che soggettivi) come necessarie fasi per dare valore all'esperire stesso.

Per meglio far comprendere quanto introdotto, Di Nubila inizia a tratteggiare definizione e caratteristiche dell'E.L.: un concetto che poggia sull'idea chiave che l'apprendimento è inteso come un processo di formazione continua, e che offre linee guida per esaminare i collegamenti tra educazione, lavoro e sviluppo personale, offre competenze per descrivere la domanda occupazionale e far coincidere gli obiettivi

educativi, creando legami tra il contesto classe e il reale mondo del lavoro e concepisce il luogo di lavoro come un ambiente di apprendimento. E' inoltre un modello per integrare tutti gli aspetti della vita dell'adulto. Dopo aver fatto una veloce carrellata del movimento che si sviluppa attorno agli anni '60 e '70, degli autori e delle diverse teorie che hanno preceduto Kolb, e che hanno anche identificato i concetti-perno attorno ai quali poi ruoterà l'E.L - esperienza, fondamento e stimolo dell'apprendimento; learner come soggetto attivo della propria esperienza; apprendimento come processo complesso, socialmente e culturalmente costruito e influenzato dal contesto socio-emozionale in cui avviene – l'autore introduce i riferimenti al testo del 1984, in cui Kolb tenta di conciliare i poli teoria/pratica in un modello strutturale dell'apprendimento. Citando come matrici dell'E.L. le concettualizzazioni di Dewey, (importanza della motivazione e circolarità dell'apprendimento tra sviluppo personale, lavoro ed educazione) Lewin (importanza dell'approccio esperienziale in gruppo, metodologia della ricerca azione, ma soprattutto il Learning Circle: Esperienza, Osservazione e Riflessione, Formazione di Concetti astratti, Sperimentazione) e Piaget (importanza dell'azione concreta nella genesi dell'intelligenza nei bambini: i concetti di assimilazione e adattamento e quello fondamentale per cui l'apprendimento è un processo fondato sull'esperienza), dichiara che il suo ruolo è quello di enfatizzare il ruolo centrale dell'esperienza nel processo di apprendimento, volendo distinguere fin dall'inizio tale teoria dal filone cognitivista/razionalista. Esperienza concreta dunque e osservazione riflessiva come elementi costitutivi della formatività dell'esperienza.

Alla base di tutte le teorie di Kolb, c'è il senso dell'opposizione tra l'acquisito e il nuovo da acquisire, per cui l'apprendimento è un processo tensionale, tra le due fondamentali dimensioni da cui muove il Learning Circle, quella di attore e osservatore e quella di soggetto coinvolto; il modo e il grado di risoluzione di queste diverse posizioni definiscono il livello apprenditivo raggiunto. Quindi l'esperienza in Kolb diventa elemento multifattoriale di apprendimento e di sviluppo attraverso due dimensioni strutturali fondamentali: la *prehension* (potremmo dire la presa di possesso) e la trasformazione; che sono indissociabili in quanto non può esserci trasformazione dell'esperienza senza *prehension* preliminare di quella. Sono poi individuati due modi opposti di trasformare l'esperienza: uno è la riflessione interiore che Kolb chiama "intenzione", l'altro una manipolazione attiva del mondo esteriore (sperimentazione attiva) definito "estensione". Quindi secondo l'autore l'E.L. è un processo in cui alcune conoscenze sono create a partire da una trasformazione dell'esperienza e poiché nel suo modello ci sono due modi di *prehension* e due di trasformazione, ne derivano 4 stili di apprendimento diversi che permettono di capire se l'allievo è concreto o astratto, attivo e riflessivo: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta, sperimentazione attiva (da cui derivano i quattro profili: divergente, assimilativo, convergente, accomodativo). Secondo questa classificazione risulta che il sistema scolastico, accentuando più la teoria e la riflessione, favorisce uno stile di apprendimento fondato sulla osservazione riflessiva e la concettualizzazione astratta, ma quando poi si confrontano i risultati scolastici con quelli extrascolastici negli adulti si scoprono i limiti sia degli apprendimenti scolastici che di quelli esperienziali e ne emerge invece la loro complementarità. In realtà l'apprendere, l'imparare è il più importante modo di adattamento dell'uomo al mondo, è la transazione tra persona e ambiente; quindi il comportamento è funzione del rapporto tra individuo e ambiente e la conoscenza è la risultante della transazione tra esperienza soggettiva ed esperienza oggettiva. Quello che sicuramente manca nel modello di Kolb è il lato emozionale e il suo peso all'interno del contesto apprenditivo.

Passando poi ad illustrare le prospettive formative che scaturiscono dall'E.L. il Di Nubila osserva come sia stata la pratica diffusa della formazione degli adulti a risvegliare l'interesse socio pedagogico per la formazione esperienziale, poiché si è dovuto prendere



atto che gli adulti si formano anche fuori dai luoghi formali e del sistema istituzionale. Prova ne sia che in molti paesi avanzati questa tipologia di formazione è ben riconosciuta, certificata e accreditata. Esperienza dunque che si differenzia dalla semplice pratica, ma pratica che implica esperienza (“solo forgiando si diventa fabbro”) e che non esclude la teoria: il sapere teorico è fondato sull’esperienza, la prima pone la questione del come, mentre la seconda del perché. Sempre più inevitabile quindi valorizzare il nesso pratica-esperienza e fare in modo che le diverse modalità di formazione degli adulti – quella organizzata e istituzionalizzata e quella integrata nel tessuto stesso della vita, trovino i modi di un’intelligente integrazione. Kolb, non solo si è posto il problema, ma ha cercato nella sua proposta una risposta convincente e il tempo sembra avergli dato ragione dal momento che apprendimento e formazione stanno accorciando le distanze e si stanno costituendo alcuni “territori” specifici : il primo è costituito dalla terna conoscenza, cambiamento, continuità, la seconda da persona adulta, esperienza, organizzazione. Dalle osservazioni fatte sul campo, in azienda, nei gruppi sociali, si deduce che la formazione/apprendimento può solo intervenire sui comportamenti perché il solo apprendimento che può influenzare il comportamento di una persona è quello che la persona stessa scopre e di cui si appropria.

Inevitabile a questo punto una parte di riflessioni dedicate dal Di Nubila (da anni impegnato nel campo della formazione aziendale e delle organizzazioni pubbliche e private) al formatore, cui spetta il gravoso compito di essere “pensosamente presente rispetto al divenire dell’esperienza”. Da qui il valore della riflessività nella formazione esperienziale che con rigore e sistematicità avrebbe il compito di confrontarsi con altre prospettive di lettura e comprensione: una meta riflessività. Qui si evidenzia il vero compito del formatore esperienziale: consentire con la sua azione al soggetto di rendersi conto dei pensieri che accompagnano il suo fare e delle proposte che gli pervengono: da qui il collegamento con pratiche formative ormai diffuse come le forme ludiche o pratiche di outdoor come l’arrampicata, il rugby, il teatro di formazione, tutte modalità aggiornate che trasferiscono i concetti dell’E.L. sul campo della formazione, ma che spesso, mancando di riflessività e pensiero critico, rimangono solo spettacolari e divertenti, non veramente “formative”. Altro rilievo viene poi dato alla forza e al contagio positivo del gruppo nella formazione esperienziale, specie il gruppo eterogeneo dove diventa inevitabile la discussione e il confronto dopo l’esperienza: è infatti la discussione tra differenti punti di vista che approfondisce il pensare dell’esperienza perché “la vita è dialogica. Vivere significa partecipare ad un dialogo: interrogare, ascoltare, rispondere, consentire”.

La prima parte del volume si chiude poi con una panoramica delle tracce operative della formazione esperienziale e dei diversi approcci formativi dell’E.L. nelle forme di WRL (Work –Related Learning), WBL (Work –Based Learning) NWBL (Negotiated Work –Based Learning) che costituiscono i modi diversi di organizzare l’apprendimento in contesto lavorativo. Il WRL ha il merito storico di aver riconosciuto che la persona apprende nel lavoro, quindi il luogo di lavoro come fonte di insegnamento e apprendimento. Il WBL è una evoluzione del primo: in esso l’istituzione definisce le modalità di comportamento della persona in azienda: rispetto al “cosa” del primo, è il “come”. Il NWBL è l’ulteriore evoluzione che vede il soggetto in prima persona che definisce il proprio percorso formativo di concerto con l’istituzione e il luogo di lavoro. Infine Di Nubila si sofferma su quello che appare il passaggio fondamentale, ai fini formativi, del learning Cycle: la Reflective Observation. Come ha ribadito Kolb nel riferirsi all’esperienza e sottolineando il valore morfogenetico della Reflective Observation: il vissuto arricchito di osservazione riflessiva può trasformarsi in esperienza significativa, educativa e formativa. L’osservazione dunque come attività creativa che può produrre riflessione su problematiche metodologico-didattiche generali, ma anche produrre competenze valutative e sviluppare processi di autovalutazione. Ma come “osservare”

allora per ottenere risultati così alti e performanti? Attraverso una positiva tensione mentale che impegni non solo gli occhi, ma tutto il corpo per sentire quello che accade e ci circonda. Osservare dunque non è solo vedere, ma imparare a vedere con gli occhi della mente e del pensiero riflessivo.

La seconda parte del volume si apre con una sorta di “viaggio” di M. Fedeli nel mondo della formazione statunitense, per testimoniare il valore dell’esperienza nel processo di apprendimento lifelong. Per il suo percorso di osservazione e partecipazione diretta in diversi contesti americani l’autrice, privilegiando il tema dell’apprendimento permanente, ha tratto profitto dalla vantaggiosa realtà per cui per molte persone negli Stati Uniti i tre valori fondamentali sono : la famiglia, il lavoro e la formazione permanente. Si è proposta diversi obiettivi: attivare il dibattito su quali nuovi temi ed aree individuare per l’apprendimento degli adulti; contribuire e generare pensiero critico nelle pratiche formative; confrontare i dati di recenti ricerche realizzate in campo formativo esperienziale; individuare i tratti caratterizzanti il formatore esperienziale-riflessivo. Ben si è prestato il contesto americano che da sempre crede in una formazione che valorizzi percorsi di autoapprendimento, di scoperta dei diversi stili di apprendimento con particolare attenzione alla persona e alla propria esperienza. In America la capacità riflessiva e critica sulle pratiche crea i presupposti per consolidare gli strumenti della persona che intende mettersi in gioco affrontando la complessità, con le competenze utili ad fronteggiare cambiamenti, ristrutturazioni e destrutturazioni dei propri riferimenti. Il punto di partenza è che le pratiche riflessive ed esperienziali rappresentano delle forme di apprendimento e che l’esperienza diretta è spesso supportata da quella mediata proprio per poter offrire all’adulto che apprende materiale di supporto autentico o costruito, rendendo così la realtà di apprendimento sempre più sfidante e attraente. L’autrice procede poi sintetizzando una ricerca svedese, svolta all’interno della Volvo Cars, che dimostrò ai ricercatori che l’apprendimento attraverso procedure di lavoro viene percepito e riconosciuto solo a posteriori, attraverso i valori della condivisione e riflessione comune che agiscono sulla competitività delle organizzazioni e delle persone: ciò che rimane è il desiderio della persona di apprendere, di fare esperienza e di saper riflettere sugli eventi. La testimonianza invece dell’autrice su una ricerca italiana sulla formazione esperienziale svoltasi nel mese di giugno del 2010 – un questionario che indagava la percezione del significato della formazione esperienziale – ci porta a scoprire che le 5 attività considerate maggiormente esperienziali sono: il teatro d’impresa, i giochi di ruolo, l’outdoor training, l’orienteeing e lo sport di squadra. Tutte attività in cui l’aspetto ludico e quello aggregativo sono prevalenti e in cui il denominatore comune è l’esperienza e come questa viene proposta. Qui il ciclo di Kolb viene utilizzato come un modo di pensare e di generare formazione piuttosto che come un processo di trasformazione dell’esperienza stessa. Gli aspetti più significativi che emergono sono che l’esperienza si presenta sempre collegata ad una emotività forte, che è opinione comune che scaturisca apprendimento quando la persona è interessata nella sua completezza, e la consapevolezza che mentre “apprendere facendo privilegia l’aspetto pratico, apprendere attraverso l’esperienza conferisce pari valore all’attività pratica e a quella riflessiva e di rielaborazione degli stimoli emersi. Dalle risultanze scaturite dalla ricerca americana e da quella italiana emerge che i committenti e i progettisti di formazione si presentano ben consapevoli degli aspetti fondanti della metodologia a livello generale e che nel processo di apprendimento esperienziale c’è il coinvolgimento da parte delle organizzazioni di tutti gli attori nelle pratiche di autoriflessione e autoapprendimento ; la società americana è sicuramente meno statica di quella italiana, per cui vi è motivo di credere che nella prima i formatori esperienziali e riflessivi si impegnino maggiormente a stimolare nelle persone modi di pensare sistemici e globali. L’autrice poi dedica una serie di riflessioni e osservazioni sul formatore esperienziale-riflessivo inserendolo in questa nostra società complessa e

sottolineando come sia mutata la fisionomia della professione formatore e la sua specificità; interessanti a questo proposito le riflessioni su quali siano i migliori approcci nella professione del formatore: ecco allora la classificazione di Weil e Mc Gill con la metafora dei 4 villaggi in cui l'apprendimento esperienziale viene finalizzato a diverse attività riguardanti le esperienze di vita e lavoro, i cambiamenti nelle proposte, strutture, percorsi extrascolastici, la nascita di una coscienza di gruppo, della consapevolezza e dell'efficacia dello stare in gruppo. L'autrice conclude che poiché la formazione esperienziale implica – in contrasto con l'impostazione della formazione "classica" – l'esaltazione delle emozioni, del corpo e dello spirito, sta al formatore capace trovare metodi e tecniche per suscitare la motivazione ad apprendere, vero successo di ogni apprendimento.

Negli ultimi tre capitoli di questa seconda parte la Fedeli dà spazio a due saggi di E. Rago introducendo così gli elementi per una pedagogia delle esperienze teatrali (Teatro d'Impresa), ad uno di D. Fregosi sullo sviluppo delle metodologie esperienziali e porta tre "case study": due sull'arrampicata sportiva in formazione (uno di E. Magnani e l'altro di M. Parolini) e uno sul rugby in formazione (E. Magnani, A. Geddo). Chiudono il volume due testimonianze di esperienze "limite" di apprendimento in età adulta: il progetto Priorità – volto a trattare in modo alternativo (anziché "etico", "estetico" e finalizzato alla progettazione del benessere futuro, grazie al potenziale di ogni singola persona) la disoccupazione napoletana – e uno scritto di Marta E. Valente, salvata dopo essere rimasta per ventitré ore sotto le macerie del terremoto dell'Aquila: straordinario esempio di resilienza. Se nell'introdurre le esperienze teatrali il fattore che maggiormente viene enfatizzato (e di nuovo riecheggia il "vuoto" lasciato dalla teoria di Kolb in tal senso) è il profondo lavoro che il teatro d'azienda fa con e tramite la sfera emotiva degli individui da cui scaturisce il richiamo ad un impegno, nell'utilizzarlo, di tipo etico-politico per non farlo risultare manipolatorio e strumentale, quello che sicuramente risulta fecondo di spunti e riflessioni proficue è il tipo di visione duplice sui problemi e gli obiettivi - uno gestaltico e uno analitico – che l'arrampicata pone e ripropone continuamente: per arrampicare bene occorre l'unione di queste due visioni, il passaggio continuo da una visione all'altra. Tutte ottime metafore del contesto interno ed esterno all'azienda come anche l'inevitabile riflessione sul lavoro individuale, di coppia e di gruppo che accompagna sempre ogni esperienza. A ciò si affianca l'insopprimibile importanza della gestione delle emozioni e della comunicazione empatica nel prendere decisioni: mai come in roccia si comprende quanto forte sia la componente emotiva su quella razionale. Disciplina, quella dell'arrampicata sportiva, quanto mai d'"attualità": il pericolo, il vuoto, il rischio, le difficoltà, l'incertezza sono scenari che saranno sempre più presenti nella nostra vita quotidiana e che mai siamo stati veramente formati ad affrontare, con l'arrampicata si riesce a fare il punto sul proprio io reale rispetto a quello ideale, avviando così un vero percorso di crescita e di sviluppo. Il case study sul rugby infine, non può non colpire per un aspetto-metafora veramente stimolante a livello di riflessione critica: per avanzare e segnare la meta bisogna "arretrare" cioè usare i retro-passaggi, abbandonando vecchie e stereotipate abitudini sia fisiche - acquisite in altri sport - sia mentali.

Ascolto e osservazione continui tra i partecipanti, ruoli interscambiabili, il principio della continuità (la palla non deve mai essere ferma, il gioco deve essere mantenuto attivo,) tutto aiuta i partecipanti a vivere "esperienzialmente" il rispetto delle regole, l'amicizia, il rispetto degli altri (veramente simpatica la tradizione del "terzo tempo" dove tutti, vincitori e vinti, con i tifosi mescolati tra loro, brindano e festeggiano).

Si conclude coerentemente con queste pagine di esperienze "vive" e "vissute", un volume che è riuscito a rinforzare le motivazioni teoriche dell'E.L.: è sempre più necessario essere formati a valorizzare le nostre esperienze distinguendo così quelle educative da quelle non, attraverso il contributo della riflessione personale e costruttiva che va educata

e formata a riflettere per evitare che le nostre esperienze scorrano via, senza lasciare traccia, senza provocare sviluppo e crescita, come “l’acqua che scorre su un vetro inclinato” (Dewey).

*Maria Rosa Matina*  
Scuola Internazionale di Dottorato in  
Formazione della Persona e Mercato del Lavoro

**S. P. Merlo, *Estetica Esistenziale – ricerche sulla filosofia della musica e delle arti sceniche*, Mimesis Edizioni, Milano, 2010, pp. 256**

Silvio Paolini Merlo è dal 2003 direttore artistico dell' AISACS (Associazione Internazionale per lo Studio delle Arti Coreutiche e dello Spettacolo), voluta dalla madre Liliana Merlo e oggi a lei intitolata, e dal 2009 cura per la Società della Musica e del Teatro "Primo Riccitelli" di Teramo la stagione di danza teramana. Nel suo ultimo libro, *Estetica Esistenziale – ricerche sulla filosofia della musica e delle arti sceniche*, l'autore, come indicato opportunamente nel sottotitolo, raccoglie un insieme di suoi studi dedicati alle nuove prospettive della filosofia estetica sorte a partire dalla crisi del pensiero romantico. Il percorso illustrato è suddiviso in una prima parte incentrata sul tema del mito e del pensiero utopico nella contemporaneità e l'indagine si concentra inizialmente sulla concezione greca dell'arte attoriale a partire dall'identificazione tra l'atto della mascherazione scenica nel teatro greco e l'ironia tragica euripidea. Secondo Merlo, infatti, Euripide, in quanto tragediografo che distoglie il mito dalla sua natura illusoria per calarlo nella condizione esistenziale dell'uomo, rappresenta il primo passo della cultura occidentale verso un progressivo e più generale processo di esistenzializzazione<sup>341</sup>. Successivamente, tale discorso viene esteso al piano logico e gnoseologico e, rifacendosi al pensiero di Nicola Abbagnano, si passa dalla sfera dell'arte a quella del pensiero e dal pensiero alla critica musicale. Nella seconda parte, invece, dal punto di vista storico-filosofico si approda a quello prettamente estetico-musicale nel quale, però, la musica viene inserita tra le arti performative incapaci, secondo Merlo, di vita propria senza l'estemporanea mediazione dell'atto interpretativo ed esecutivo. Attraverso diverse analisi dei linguaggi artistici, a partire soprattutto da alcuni casi chiave, come la danza moderna e la lettura di Kierkegaard della figura del Don Giovanni, si perviene alla proposta di un'estetica esistenziale, emblema, a detta dell'autore, non più di verità bensì di libertà e di apertura.

Tali ricerche, infatti, sono accomunate dall'intento di indagare l'insieme delle arti performanti e le loro specifiche forme di pensiero ed ognuno dei sette saggi presentati si configura come un piccolo passo all'interno di un percorso di studi più ampio e più complesso, ovvero la delineazione di una nuova prospettiva estetica in chiave esistenziale. Tuttavia, è proprio quest'idea di un'estetica esistenziale, che è il motore e allo stesso tempo il sottobosco in cui l'autore si muove, che va approfondita. Per tale ragione, bisogna soffermarci proprio sull'Introduzione nella quale Merlo dichiara i propri intenti, intenti tutti da analizzare minuziosamente. A partire, infatti, da queste prime pagine di apertura, l'autore svela che suo scopo principale è non solo una precisa focalizzazione della natura costitutiva dell'arte, ma anche un'integrale rigenerazione della cultura

<sup>341</sup> *Obbligato qui è il riferimento al pensiero di Nietzsche, il quale vede in Euripide il precursore della cosiddetta "morte della tragedia" che avverrà, poi, in modo definitivo con Socrate. Diversamente da quanto afferma Merlo, il filosofo tedesco ritiene, alla luce della dualità tra Dionisiaco e Apollineo, i due impulsi che regolano i separati mondi artistici del sonno e dell'ebbrezza e dei quali il tragico ne è il risultato, che il dramma euripideo rappresenti il primo sintomo di quella disgregazione della poesia tragica e della sua stessa essenza che si compirà definitivamente con il socratismo. Diversamente dalle opere di Eschilo e di Sofocle in cui Dionisiaco e Apollineo coesistevano armoniosamente grazie anche a una serie di artifici tecnici, primo tra tutti la funzione attribuita al coro, con Euripide l'equilibrio tra queste due dimensioni inizia a sgretolarsi, a causa soprattutto, a detta di Nietzsche, dell'avvento della filosofia come strumento più efficace dell'arte per indagare la realtà. Dunque, Euripide non rappresenta l'alba di un generale processo di esistenzializzazione, piuttosto il primo passo verso una tragedia che uccide gli istinti attraverso una visione ottimistica della vita e che rinuncia a Dionisio in favore di un'arte presumibilmente basata sulla morale e sul razionalismo. Secondo il pensatore tedesco, il dramma deve, al contrario, affermare la vita e i suoi valori, non soffocando la corporeità e non esaltando l'interiorità dell'uomo. Per una comprensione più approfondita ed esaustiva si rimanda al testo F. Nietzsche, *La nascita della tragedia dallo spirito della musica*, Adelphi, Milano, 2008.*

filosofica al di là delle varie sovrastrutture di stampo razionalistico, materialistico, spiritualistico ed empiristico, in quanto queste sono tutte forme di ideologismi in cui “il pensiero rinuncia a se stesso”, nel senso che con essi avviene un’estromissione dell’uomo e della sua natura esistenziale. Secondo Merlo, queste, dimenticandosi del divenire intrinseco della vita e del suo stesso procedere, dovrebbero piuttosto ricordarci che l’arte, se ricondotta entro i suoi confini esistenziali, può rappresentare un’equilibrata via di accesso alla libera conoscenza, il metodo principale che può permetterci di riconquistare l’uomo nella sua totalità finita, costruire il prototipo di tutte le attività umane che disegnano e disciplinano la vita associata e gli strumenti di cui essa può servirsi. Tuttavia, si manifesta qui un primo punto sul quale è bene porre attenzione, ovvero la ricaduta di questa estetica esistenziale a uno di quegli “ismi”, etichettati come acerrimi nemici, in quanto, motivata dalla volontà di eliminare ogni forma di necessità e di finalismo, non sembra far altro che eleggere lo stesso esistenzialismo a unica prospettiva vincente perché, secondo l’autore, la sola rispettosa della natura e della struttura esistenziale dell’uomo e del mondo.

In questa volontà di superare l’estetica moderna e le sue tradizionali categorie, emergono altre tre considerazioni caratterizzanti la proposta filosofica di Merlo sulle quali, però, è bene porre maggiore attenzione. In primo luogo, egli, a partire dalla sua idea generale dell’arte, afferma che nella pratica artistica non esiste l’istinto “giusto”, ma che si dovrebbe piuttosto parlare di “istinto possibile” in base al quale l’artista “produce” e lo spettatore scorge un senso nell’opera. Tuttavia, potrebbe celarsi dietro questa nozione una ricaduta non solo meramente soggettivistica dell’arte e del conseguente giudizio estetico, ma soprattutto spontaneistica decidendo di parlare di istinto piuttosto che di intuizione.

In secondo luogo, desideroso di superare un’estetica del bello e del buono, l’autore sostiene un’estetica che valuta sulla base della corrispondenza o meno dell’oggetto estetico a una scala di valori predeterminata, a un’estetica del possibile e del finito<sup>342</sup>. Ma come può il giudizio estetico essere ridotto a mera corrispondenza che risponde a una scala valoriale predeterminata? Inoltre, se esiste una scala di valori predeterminata come si coniuga questa con l’ideale di un’estetica del possibile? Non si ammette implicitamente, forse, una forma di determinismo che non solo non rispetta il “divenire e il processo esistenziale” che si voleva salvare, ma che rappresenta anche uno di quegli “ismi” tanto condannati?

Quanto detto sembra, inoltre, contrastare con la terza considerazione su cui vorrei soffermarmi: Merlo afferma che, se l’arte è ciò che è “giusto-in-sé”, ovvero ciò che ha senso in sé, che nasce e che si esaurisce in se stessa, e in questo consiste non tanto la sua verità, quanto la sua realtà costitutiva ed esistenziale, allora bene e bello non corrispondono a un qualche valore condiviso, ma a “ciò che è degno di essere”<sup>343</sup>. Tuttavia, sembra celarsi dietro tale dichiarazione o, ancora una volta, un criterio soggettivistico in base al quale, stando così le cose, tutti possiamo arbitrariamente decidere “cosa è degno di essere”, oppure un criterio autoritario dal momento che, se “ciò che è degno di essere” è deciso sulla base di una scala di valori predeterminata, si impone la necessità di un “chi” o di un “che cosa” che istituisca questa scala. L’autore, infatti, procede affermando che «l’estetica esistenziale è perciò quell’estetica che prescinde totalmente dal suo rispondere o meno a un bene, a un piacere o a un criterio formale prestabilito. Essa è al contrario ciò che restituisce al fare artistico, e ancora prima all’uomo nella sua interezza, il suo connotato intrascendibilmente soggettivo e possibilistico. [...]

<sup>342</sup> *Silvio Paolini Merlo, Estetica Esistenziale – ricerche sulla filosofia della musica e delle arti sceniche, Mimesis Edizioni, Milano, 2010, pp. 10-11.*

<sup>343</sup> *Ivi, p. 11.*

L'arte insomma torna ad essere, per eccellenza, il campo del possibile, dell'istantaneo, della soggettività e della coesistenzialità, cogenerandosi dall'esistenza di chi comunica e di chi recepisce, di chi crea e di chi fruisce»<sup>344</sup>. Però, è proprio a partire da questa relazione che si istaura tra artista e spettatore che l'arte probabilmente non può essere solo questo. Come espresso magnificamente da Benjamin, l'arte è quella possibilità di esprimere ed imprimere quel dato ontologico che è l'aura, ovvero quel respiro, quell'oscillazione tra presenza e essenza che è costitutiva di tutte le cose. La rappresentazione artistica rimanda proprio a quel rapporto originario tra realtà e possibilità, tra percezione e immaginazione.

Questa impostazione teorica, che fa da sfondo al testo di Merlo, si riflette, per esempio, nell'ultimo capitolo del libro, Kierkegaard e il Don Giovanni di Mozart: dal mito dell'Eros all'estetica esistenziale, nel quale, a partire dalla lettura meramente esistenzialistica, quindi riduttiva e unilaterale, della riflessione di Kierkegaard sulla figura del Don Giovanni, Merlo deduce tre possibili presupposti dell'estetica esistenziale, a suo avviso estendibili e applicabili poi sia a tutte le arti performative sia a qualsiasi forma artistica. Tali presupposti, dalla complicata morfologia concettuale, sono: l'antigrafocentrismo, il relativismo multidentitario e l'indeterminismo percettivo e l'impredeterminismo storico. Con il primo, Merlo si riferisce al fatto che il quid di ogni atto espressivo non è ontologico, bensì esistenziale dal momento che ontologicamente nessuna opera d'arte esiste. Il valore che essa ha, lo riceve dall'ambiente culturale, sociale ed esistenziale nel quale si inserisce e per questo «si nutre del suo situazionarsi istantaneo, del suo essere-nel-momento, del suo apparire e poi scomparire, del suo non-durare»<sup>345</sup>. Tuttavia, detta in questi termini, questa affermazione può portare a un'interpretazione tendenziosa del fare artistico in quanto si potrebbe obiettare che, ad esempio, l'opera di Van Gogh è tale solamente perché egli è socialmente riconosciuto come un grande artista, legittimando anche una distinzione tra poiesis e praxis, concepiti come due elementi dell'attività artistica che, invece di intrecciarsi e compensarsi, si escludono. L'opera d'arte, inoltre, in quanto evento storico contingente, è per Merlo manifestazione di un relativismo multidentitario dato che ogni oggetto d'arte esiste nella misura in cui si apre alla partecipazione coesistenziale, come un work in progress permanente: «solo nell'esistenza di chi ascolta e partecipa, di chi "rivive" l'atto dell'esistenza singola o collettiva che ha prodotto, l'opera prosegue a crearsi nel tempo e nello spazio, arricchendosi di significati spesso del tutto estranei all'opus, all'oggetto in sé, da cui il processo ha avuto il suo avvio occasionale»<sup>346</sup>. Tuttavia, pare nascondersi dietro queste parole una ricaduta soggettivistica che sembra dimenticare della duplice matrice del giudizio estetico secondo la quale, rifacendoci alla filosofia kantiana, esso riguarda un'esperienza di piacere sia sensibile che intellettuale, che si prova ma che spesso non si lascia tradurre nell'ordine concettuale, nonostante apra un preciso spazio comunicativo<sup>347</sup>. Al di là della pretesa di universalità del filosofo tedesco, si potrebbe dire che tutta l'esperienza estetica si gioca proprio su questo oscillare tra presenza ed assenza, tra ragione e sentimento, tra percezione ed immaginazione che nel loro intrecciarsi rinviano ad altro, un altro che pur essendoci, non sempre è esprimibile attraverso la parola o l'intelletto.

Il terzo ed ultimo presupposto individuato dall'autore fa riferimento, invece, all'indeterminismo percettivo e all'impredeterminismo storico<sup>348</sup> in base ai quali l'arte

<sup>344</sup> Ivi, p. 13.

<sup>345</sup> Ivi, p. 240.

<sup>346</sup> Ivi, p. 243.

<sup>347</sup> I. Kant, *Critica del Giudizio*, trad. di A. Gargiulo, Laterza, Bari, 1997.

<sup>348</sup> Silvio Paolini Merlo, *Estetica Esistenziale – ricerche sulla filosofia della musica e delle arti sceniche*, Mimesis Edizioni, Milano, 2010, p. 243.

riguarda innanzitutto la sfera della libertà e della possibilità legittimando l'idea secondo la quale, se ci si vuole aprire alla libertà, allora bisogna necessariamente ammettere una qualche indeterminatezza. A partire da questa considerazione, Merlo sostiene, inoltre, che «nessun ordine di valori, principi, verità più o meno costituite può pretendere il posto del mondo come compresenza di possibilità compostibili e infinitamente percorribili, dove tutto è scoperta, dove ogni scopo ha lo stesso valore ed è interscambiabile, e tutto può, all'occorrenza, prestarsi ed essere condiviso»<sup>349</sup>. Oltre all'utilizzo di un linguaggio difficoltoso e ambiguo perché non chiarito, qui Merlo presuppone sì una corretta relatività intrinseca all'arte e all'estetica, che però nel suo pensiero sfocia riduzionisticamente in una forma di relativismo secondo la quale, proprio a fronte di quella libertà tanto conclamata, "tutto vale". Questi aspetti fondativi, a tratti poco chiari e a tratti contraddittori, fatti emergere finora sono racchiusi nella parte conclusiva dell'Introduzione: «la sfera delle ideologie, eredi del mitologismo moderno e contemporaneo, come quella corrispondente dell'arte veritativa, è in ogni caso sintomo di sopraffazione e avidità, ma soprattutto di omologazione culturale e mentale. Servirà al contrario più pragmatismo, più concretezza, più capacità di fare e di proporre, di aprire nuovi discorsi e di metterli tra loro in relazione permanente, di assumere su di sé un compito e portarlo a termine, in un'ottica del confronto e della continua rielaborazione culturale. Valori come la fantasia, la libertà di pensiero diverranno perciò centrali almeno quanto regole e convinzioni, per il bene comune e a garanzia delle diversità individuali. A questo potrà provvedere solo una cultura che si riappropri delle proprie radici esistenziali [...]. Ovvero, detto in sintesi, un atteggiamento mentale che al fondo di tutta la realtà non cerchi verità da possedere o da riportare alla luce, ma solo possibilità da esplorare»<sup>350</sup>.

Quest'ultima frase, tanto d'effetto quanto equivocabile, potrebbe nascondere al suo interno un improprio livellamento tra il piano ontologico e quello delle condizioni di esercizio o delle varie pratiche. Tale indifferenziazione tra l'essere e il conoscere si riflette anche quando, nel capitolo terzo intitolato Musica, utopia e pensiero narrante, Merlo esordisce distinguendo tra linguaggi verbali (dialettici e razionali) e linguaggi evocativi (preverbal, espressivi, metafisici e svincolati dal logos). I primi, appartenenti alla sfera cognitiva, hanno un valore funzionale e rispondono a esigenze di natura descrittiva e riflessiva; i secondi, afferenti alla sfera emotiva, sono quelli a cui fa riferimento il mondo delle arti e che pur "facendo cultura" sono slegati dall'attualità dell'azione umana. Questa distinzione, che sembra riproporre all'interno dell'arte stessa la tradizionale dicotomia cartesiana tra *res cogitans* e *res extensa* intendendo questi come due mondi separati e inconciliabili, forse sarebbe stata più opportuna se avesse posto, da una parte, i linguaggi verbali e, dall'altra, i linguaggi non-verbali considerando entrambi non come modalità espressive antitetiche, bensì come strumenti complementari e parimenti legittimi attraverso i quali la ragione, la verità e lo stesso uomo possono manifestarsi. Alla luce di quanto detto finora, il testo di Merlo, pur portando avanti, nella seconda parte, considerazioni interessanti circa la natura del mito, della maschera e dell'ironia, tuttavia le conclusioni addotte andrebbero maggiormente chiarite a partire da alcune imprecisioni logiche, ontologiche e gnoseologiche, proprie di questo tipo di estetica esistenziale, che si è cercato di far emergere.

*Mabel Gilardo*

Scuola Internazionale di Dottorato  
in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro

<sup>349</sup> Ivi, p. 245.

<sup>350</sup> Ivi, p. 15.



**A. G. Biuso, *La mente temporale. Corpo Mondo Artificio*, Carocci, Roma 2009, pp. 271.**

### **L'intelligenza artificiale *dentro* il corpo dell'uomo.**

Il saggio di A.G. Biuso discute i concetti di *mente, cervello, corpo, tempo* e *intelligenza artificiale* e i rispettivi reciproci rapporti. La riflessione affronta i temi in successione, ma la necessità di considerarne le interazioni riporta ciclicamente il discorso su temi già affrontati, a cui la prospettiva relazionale aggiunge nuovi aspetti significativi.

Il procedere ciclico e ricorsivo del saggio costituisce un processo di avvicinamento graduale alla tesi, costituita dalla convinzione che, se si vuole che una macchina sappia pensare, è necessario dotarla di un corpo, e questo è possibile solo se l'uomo porta *dentro di sé* la macchina che lui stesso ha prodotto *da sé e per sé*.

Va considerato infatti che l'uomo ha dimensione aperta, storica, evolutiva e soprattutto, per la sua incompletezza, ibrida. Da qui la condizione fisica dell'uomo intrinsecamente protesica. L'osso che la scimmia scaglia tra le stelle e che diventa un'astronave che solca gli spazi (nota scena del film di Stanley Kubrick *2001: odissea nello spazio*) rappresenta metaforicamente l'evidente arcaicità filogenetica e storica della protesi. In questo senso la corporeità umana è unione inscindibile di *natura, cultura* e *tecnica*. La macchina, portata dentro un corpo che di per sé possiede una sorta di naturale ibridabilità, crea una corporeità più capace, attenta e rammemorante. Si potrebbe persino ipotizzare che l'uomo stesse ne sarebbe reso più uomo. Dunque l'intelligenza artificiale va immaginata non *contro* o *senza*, ma *dentro* il corpo.

### **L'emergere della mente dall'interazione fra cervello, corpo, mondo.**

L'autore argomenta la tesi partendo dalla definizione del ruolo determinante del cervello, del corpo e del mondo nel processo costitutivo della mente.

Il corpo è in interazione costante con l'ambiente (percepisce, sente, reagisce, assorbe informazioni) ed è legato alla vasta e intricata organizzazione dell'encefalo: tutta una rete relazione il cui effetto è la generazione del pensiero.

La mente, dunque, è fenomeno plurimo emergente dall'interazione fra cervello, corpo e mondo. È condizionata dal fluire continuo del tempo che si incarna nel corpo stesso e che caratterizza ogni singola situazione, configura la coscienza di sé e l'intenzionalità del soggetto e infine connota l'attribuzione dei significati. In altre parole, la mente può essere considerata «il processo in cui assume significato l'insieme innumerevole di forme, dati, esperienze qualitative, percezioni, trasformazioni corporee, emozioni, sentimenti, memorie e attese di cui è composta la fatticità quotidiana, il costante esserci dei giorni vissuti, sofferti, goduti» (pp. 10-11). La ragione è quindi radicata nell'emozione e, analogamente, i sentimenti costituiscono parte neurologicamente integrante della ragione, con la differenza che, parafrasando Antonio Damasio, se le emozioni recitano nel teatro del corpo, i sentimenti agiscono nel teatro della mente. Le emozioni sono segnali inviati dal corpo alla mente e il processo che in essa si attua è costitutivo della mente stessa. Per questo le macchine non pensano: dovrebbero avere un corpo e provare emozioni e sentimenti.

Se dunque l'uomo è un essere che genera significati nell'integrazione corpo/mente ed è soggetto al tempo, la sua esistenza è cronosemantica, la vita pensata è l'unica forma sensata di esistenza e il pensiero non può essere semplice calcolo numerico.

### **La differenza fra la mente umana e l'intelligenza artificiale.**

A differenza del cervello, la mente non occupa uno spazio fisico, non è costituita da materia: è un processo, un punto di vista sulle cose, un'azione caratterizzata da intenzionalità. La mente è la forma che permette ad ogni propria parte organica di

percepire il mondo come evento esterno al soggetto e come insieme e struttura (e non come un coacervo di suoni, odori, colori, sapori). È la capacità dell'intero corpo/persona di dare significato e ragione alla realtà tramite la funzione linguistica, nella piena consapevolezza che il significato giace solo nella mente stessa e non nell'oggetto.

Naturalmente ogni elaborazione di significati avviene nel tempo ed è connessa con il fluire delle percezioni corporee: l'io è incessantemente ristrutturato nei suoi rapporti con l'ambiente e si costituisce come *corpo-vivente*, *memoria-corporea* e *memoria-vissuta*. Si può dare il nome di coscienza proprio alla percezione rammemorante che il corpo ha di se stesso come flusso temporale e come relazione con gli eventi esterni. Dunque il mondo non può essere separato dalla mente e la mente non è pensabile se non immersa nella realtà che la precede e alla quale essa conferisce significato. Richard Seman ha definito *engram*, "engramma", la traccia lasciata nei neuroni dal flusso continuo di sensazioni, percezioni ed emozioni a cui il corpo è esposto. L'engramma è per il cervello ciò che il ricordo è per la mente, e quindi engramma e ricordo sono la stessa realtà indagata in due diversi contesti epistemologici. Se ne può dedurre che la massa del vissuto e del pensato si stratifichi nel corpo: pare addirittura che la memorizzazione somatica degli eventi si incarni nelle ventiquattro coppie di punti spinali bilaterali della colonna vertebrale costituendo una specie di mappa cronologica del vissuto.

Non esiste ovviamente un luogo specifico deputato alla memoria: essa è diffusa in tutto il cervello, in un insieme ricco e articolato di connessioni. Proprio la stratificazione di engrammi, ricordi e intenzionalità ci forma come esseri umani. In breve: siamo la nostra memoria vissuta.

Secondo l'autore, dunque, il corpo è una macchina semantica e la pelle rappresenta una sensibilissima antenna, il luogo fisico di congiungimento/separazione fra la nostra consapevolezza spazio-temporale e l'esterno accadere. Quindi la mente è un processo e non una struttura, e la coscienza, che ne è parte essenziale, ha radici nella corporeità, nel luogo in cui si generano le emozioni e le reazioni agli stimoli dell'ambiente e dell'intera realtà.

Il "cervello elettronico", invece, è privo di temporalità e corporeità e dunque allo stato attuale delle conoscenze non si può nemmeno immaginare come l'intelligenza artificiale possa essere resa simile a quella umana: l'assenza del linguaggio, delle emozioni e del corpo (componenti essenziali dell'intelligenza e dell'agire semantico) è problema per ora insolubile. L'autocoscienza, l'essere nel mondo e la corporeità sono gli aspetti dell'insuperabile differenza fra mente umana e mente artificiale.

### **Il rapporto fra mente e cervello.**

A questo punto Biuso si pone il problema del rapporto fra mente e base neurologica del cervello. Si chiede come, dall'insieme dei processi biochimici e computazionali che avvengono nel cervello, possa nascere la vastità complessa della vita percettiva e interiore dell'essere umano. Un problema dall'esclusiva valenza filosofica.

Le risposte, sostiene l'autore, si possono ricondurre a due: la *mente fenomenica* (incentrata sullo spazio dell'esperienza soggettiva) e la *mente cognitiva* (istanza di coordinamento fra percezione, controllo e informazione).

Il *pensiero fenomenologico* si rivolge alle cose intuendone l'essenza e dando ad esse senso; si occupa di *come* si forma la realtà *nella* mente e *con* la mente; non indaga la realtà in quanto tale, ma il costituirsi del mondo *nella* coscienza e *come* coscienza (attraverso la percezione, il ricordo, le presentificazioni simili al ricordo, le fantasie). Il *cognitivismo*, invece, studia i sistemi intelligenti attraverso gli strumenti della linguistica, della logica, dell'informatica, della psicologia.

A inquadramento dell'argomentazione Biuso dedica ampio spazio alla presentazione e discussione delle diverse teorie al riguardo avanzate: il dualismo, il

monismo materialistico, il funzionalismo, la psicologia comportamentista, il riduzionismo, l'eliminativismo, l'epifenomenismo, il dualismo delle proprietà, l'identità delle occorrenze, l'emergentismo, l'innatismo, il campo mentale cosciente, la sopravvenienza del mentale sul fisico, il dualismo interazionista, la realizzabilità multipla, il funzionalismo computazionale.

A chiusura dell'exkursus storico si pone la sintetica considerazione che per corporeità della mente non è da intendersi la dimensione cellulare e biologica del corpo-materia, ma l'apertura - dal corpo-materia consentita - alla relazione col mondo e alla metabolizzazione degli eventi.

Le macchine dunque, secondo Biuso, non hanno capacità di pensiero perché la loro ideazione ha sottovalutato le funzioni biologiche della mente, che è appunto logica incarnata. Le ricerche sulla Intelligenza Artificiale, infatti, si sono basate per decenni solo sul cognitivismo, dunque su una concezione formale e sintattica della mente. Ma nella prospettiva delineata una mente priva di un *pensato* non è più mente: certamente essa non va considerata una cosa, ma nemmeno un'entità separata dalla natura. È produttrice di pratiche di senso, dunque linguaggio in atto. Se poi si considera che la narrazione e i significati delle parole sono connessi con il tempo (e proprio in questo sta la naturalità della mente) si può concludere che la mente è costituita da coscienza, intenzionalità e tempo.

In questa prospettiva assume rilevanza argomentativa la *teoria della mente allargata* di Francisco J. Varela, alla quale l'autore riserva particolare attenzione. Secondo la TMA, infatti, la mente è una relazione con l'altro da sé: si estende oltre i limiti fisici del cervello e del cranio e comprende oggetti, attori, percezioni e cause. Varela, in particolare, designa con il neologismo *onfene* (ONTologia-FENomenologia-Epistemologia) la relazione intenzionale che si presenta come *esistenza, rappresentazione, relazione-con*. (Intenzionalità naturalmente intesa non come attività del soggetto, ma come luogo fisico, espressivo, emotivo e logico, «dimensione ontologica che preesiste alla relazione/distinzione fra soggettività e oggettività», p. 80.) Quando si combina nella mente, il processo relazionale fondante rappresentato dall'*onfene* prende il nome di *significato*. Quindi, poiché è la mente che crea significati e dà senso unitario all'insieme delle esperienze sensoriali che giungono al cervello, si può dire che la mente crea se stessa, autoproducendosi insieme al mondo, e concludere che la coscienza non è altro che la modalità autoconsapevole con cui si coglie il reale.

### **Le prospettive dell'Intelligenza Artificiale.**

Quali sono dunque gli interrogativi a cui chi si occupa dell'Intelligenza Artificiale deve rispondere? Secondo Rodney Brooks sono quattro: «Le persone sono intrinsecamente diverse dalle macchine? La nostra intelligenza può essere integralmente simulata con il calcolo? E, in questo caso, in che modo dovrebbe essere realizzato tale calcolo? Come si fa, infine, a mettere in una macchina tutte le capacità necessarie a pensare vivendo in un mondo concreto, fatto di atomi e non solo di bit?» (p. 216)

Anzitutto il cervello umano, a differenza del computer, impara senza esplicite istruzioni a elaborare le rappresentazioni interne che gli forniscono le sue peculiari facoltà (linguaggio, buon senso, emozioni, continuità fra corpo e spazio). Le qualità dell'uomo sono frutto della storia biologica, in cui probabilmente il ricorso al buon senso si è sempre rivelato più utile della velocità nel calcolo numerico. Il calcolatore, quindi, non avendo la storia biologica del suo costruttore è in difficoltà nella soluzione di problemi aleatori: il riconoscimento di una forma nello spazio o di un volto umano, affrontato con strumenti computazionali, richiederebbe la memorizzazione di tutti gli elementi del volto e di tutti i volti possibili e, comunque, la soluzione del problema sarebbe relativa ad un unico caso. L'algoritmo invece è efficace in quanto valido per innumerevoli casi. Ne deriva che il

calcolatore è inefficiente nella soluzione di problemi aleatori o legati al semplice buon senso.

Si è cercato di risolvere il problema sostituendo, nella macchina, il calcolo seriale con quello parallelo, creando reti neurali e potenziandone la forza di calcolo, nella speranza di far emergere una sorta di autocoscienza. Tutti tentativi che hanno lo scopo di coniugare intelligenza sintattica e intelligenza semantica. Ma finora nessuna ricerca si è rivelata in grado di dotare l'Intelligenza Artificiale delle caratteristiche costitutive della mente umana: complessità articolata e dinamica di Coscienza-Memoria-Intenzionalità-Corporeità-Tempo e capacità di creare strutture che connettono (differenziando e facendo interagire le parti). L'unica soluzione possibile dunque – e il cerchio argomentativo si chiude - è quella di portare la macchina dentro il corpo dell'uomo sfruttandone la naturale ibridabilità.

*Luigi Tonoli*

Scuola Internazionale di Dottorato in  
Formazione della Persona e Mercato del Lavoro

**F. Gros, *Marcher, une philosophie*, Carnets Nord, Paris, 2009, pp.302**

Le parole d'apertura del testo di Gros sono emblematiche: "Camminare non è uno sport", ossia non ha a che fare con la competizione, con tecniche e regole complesse, con tempi e risultati, con record, non richiede attrezzature sofisticate... Per camminare occorrono due gambe e porre con costanza, come imparano perlopiù gli uomini nei primi due anni di vita, i passi l'uno dietro all'altro. Eppure Gros riesce a evidenziare come ciò che ognuno di noi può fare del cammino è qualcosa che ci differenzia profondamente, che mostra quali diverse attese e possibilità sono racchiuse in una delle pratiche più comuni dell'uomo e – ciò che preme al filosofo - quali relazioni importanti si possano intrecciare tra camminare e creare pensiero.

Gros costruisce il suo lavoro alternando capitoli dedicati a un poeta o un pensatore - la cui pratica di creazione è connessa al cammino - a capitoli incentrati su un elemento o una modalità fondamentale del cammino – lentezza, libertà, energia, pellegrinaggio..., che Gros va a analizzare costruendo così una sua personale filosofia del camminare. Si incontrano lungo le pagine di questo testo diverse tipologie di camminatori – in ordine: Nietzsche, Rimbaud, Rousseau, Thoreau, Nerval, Kant e Gandhi, considerati per quel che la pratica del camminare ha significato in relazione alla loro produzione di pensiero e poesia.

Andiamo a considerare – per cenni sintetici – come è presentato nel testo ognuno dei diversi cammini. Gros legge il cammino – lungo, quotidiano, spesso ascensionale - praticato da Nietzsche come un "elemento" della sua opera, come la sua stessa condizione. Il filosofo – a partire dal 1879 quando lascia l'università per condurre una vita da *fugitivus errans* - non cammina per distrarsi dal lavoro bensì per pensare camminando e per camminare pensando laddove lo slancio del corpo in movimento ritmico e continuo trascina con sé il pensiero. Certo Nietzsche è, nel testo, colui in cui si lega maggiormente l'esercizio del cammino e la pratica del pensiero.

Il cammino forsennato di Rimbaud ha invece i caratteri della fuga, della ricerca di una fatica che, estenuando il corpo, porti all'oblio di sé e del mondo.

Rousseau è un passeggiatore convinto, che pure ha riflettuto sull'ispirazione profonda procuratagli dal cammino: egli stesso dichiara che mai ha pensato, sentito, vissuto così fortemente se non camminando. Nell'*homo viator* egli vuole ritrovare l'uomo naturale, prima d'ogni cultura, d'ogni legge, d'ogni legame: questo è il sogno, la *rêverie* del passeggiatore solitario Rousseau.

Thoreau cerca nel cammino – un cammino nei boschi, nelle fitte foreste del Massachusetts - la *wilderness* che l'America dei suoi tempi andava perdendo e insieme andava mitizzando. Ma riflettere sul proprio camminare serve anche a Thoreau per contrapporre il profitto, fine ultimo di ogni fare per la società capitalista, al beneficio che è un fare, come il camminare, senza profitto, una fatica apparentemente inutile, sterile, che però è in grado di migliorarti la vita, di dare felicità.

In Gerard de Nerval la pratica del camminare assume i caratteri dell'erranza melanconica, ma è una melanconia attiva che - come in un processo alchemico - viene a trasformarsi nel corso del cammino in pensieri, ricordi d'infanzia, sogni.

La camminata giornaliera, famosa in tutta Königsberg, di Immanuel Kant è divenuta simbolo della organizzazione quasi ossessiva della giornata del filosofo: immancabile ogni giorno, alla stessa ora, della stessa durata...E' un cammino che in apparenza non ha il carattere di elemento necessario al pensiero - come invece risulta evidente in Nietzsche - è piuttosto un momento di interruzione del lavoro, di ricerca di svago e di igiene del corpo e della mente. Gros sottolinea un carattere della passeggiata di Kant che meritava di essere meglio approfondito in quanto è comune a tutti i cammini qui considerati: l'aspetto dell'esercizio, della disciplina, del *dressage* del corpo, che Gros giustamente nega sia

solo un'abitudine passiva in quanto è proprio attraverso la regolarità dell'esercizio, il suo imporsi al corpo, che progettiamo noi stessi, il nostro destino.

Proprio in questo carattere di imposizione al corpo il cammino presenta un legame col la produzione del pensiero. Osserva Gros: " Questa costrizione monotona del corpo libera il pensiero. Camminando, non si è obbligati a pensare, a pensare così o colà, in questo o in quest'altro modo. Lo spirito è consegnato, attraverso lo sforzo continuo e automatico del corpo, alla sua disponibilità. È allora che i pensieri possono *venire*, sopravvivere, avvenire."<sup>351</sup>

Infine nelle famose marce di Gandhi attraverso l'India per chiederne l'indipendenza Gros trova esaltati gli aspetti spirituali e politici che la marcia può assumere come pratica di protesta e di dimostrazione non violenta.

Per quanto concerne i concetti legati al cammino che vengono considerati da Gros, mi limito qui ad un accenno ai primi due che s'incontrano nella lettura del testo. Il primo è quello di libertà, declinato al plurale perché sono di diverso tipo le libertà dispiegate là dove ci si mette in marcia: c'è una libertà sospensiva della cura che consiste nell'oblio degli affanni quotidiani ma anche una libertà trasgressiva dei confini e delle convenzioni sociali, una sorta di risposta all'appello del mondo selvaggio della natura e di rifiuto degli aspetti alienanti e degradati della civiltà e infine una libertà di rinunciare – tipica delle lunghe marce, dei pellegrinaggi – che è la più alta di tutte perché in essa balugina, oltre il nome, l'età, la professione, la carriera, il nostro sé più vero.

La seconda cifra concettuale evocata dal cammino è quella di "fuori" in quanto camminare mette l'uomo in rapporto al fuori, lo fa riflettere sul suo stesso abitare fino a operare un rovesciamento delle categoria di "dentro" e "fuori" perché "entrare dentro" le case, gli ostelli, i rifugi dopo ore di cammino spesso finisce per voler dire "uscire fuori" da un paesaggio che il camminatore ha lungamente abitato, ha fatto suo, dove egli ha preso faticosamente dimora.

*Cristina Zaltieri*

Scuola Internazionale di Dottorato in  
Formazione della Persona e Mercato del Lavoro

---

<sup>351</sup> F.Gros, *Marcher, une philosophie*, Carnets Nord, Paris, 2009, pag. 215. Traduzione mia.

**A. Sabetta, *Giambattista Vico, Metafisica e Storia*, Ed. Studium, Roma 2011, pp. 188.**

*Giambattista Vico, Metafisica e storia* di Antonio Sabetta propone un percorso antropologico del pensiero vichiano che si snoda attorno al rapporto tra uomo, storia e Dio analizzato secondo tre momenti decisivi della sua produzione: la metafisica del 1710, le opere giuridiche e la *Scienza Nuova*. In questa seconda monografia dedicata al filosofo napoletano l'autore ci presenta l'opera di Vico seguendo l'intreccio di *metafisica* e *storia*, le due grandi categorie concettuali che, contrastando lo spirito scientifico del tempo e relegando lo stesso Vico in una posizione di oblio rispetto alla storia del pensiero, definiscono il ruolo e il significato di Dio nella comprensione della storia umana. La storia, ordito in cui si tessono i fili della libertà e della provvidenza, è la disciplina che, a dispetto del razionalismo imperante nel Seicento, assurge al primato gnoseologico. Essa è illuminata dal principio epistemologico del *verum-factum* che le sottrae l'inaffidabilità legata al suo essere effimera e mutevole per trasformarla in una vera e propria "scienza nuova", in una "teologia filosofica". In altri termini, la nostra conoscenza inerisce soltanto a ciò che siamo in grado di produrre, al nostro "fare" pertanto non si dà all'uomo la scienza naturale (in quanto la realtà fisica non è una produzione umana) ma solo una scienza della storia, essendo le nazioni e i popoli creati dagli uomini. L'autore insiste sulla preminenza che Vico assegna alla storia rispetto alla scienza nel processo conoscitivo e sostiene che tale primato sia assicurato dalla presenza di Dio nel mondo e dalle sue manifestazioni. In questa direzione anche la religione, intesa come espressione culturale della partecipazione divina nella storia è, secondo Vico, il fattore che decreta la nascita della società civile e lo snodo che consente il passaggio dalla condizione ferina a quella propriamente umana. Con una grande ricchezza interpretativa e costanti riferimenti alla letteratura critica sul tema in oggetto, l'autore fa risaltare nel testo la presenza divina che dirige il pensiero vichiano e la sua stessa interpretazione antropologica: se l'uomo è infatti considerato nelle vesti di peccatore, egli è allo stesso tempo costitutivamente unito a Dio come sua impronta e segno. L'uomo che erra, il malvagio, colui che confonde il falso con il vero è il punto nevralgico della relazione tra la libertà e la provvidenza e tale suo errare "viene restaurato dalla grazia soprannaturale non mediante argomentazioni razionali ma mediante la virtù della fede". Così come emerge dalla prima parte del testo, Dio e l'uomo sono entrambi *creatores*, il primo in quanto ragione, il secondo nella misura in cui partecipa di tale ratio, stabilendo così una differenza quantitativa e soprattutto qualitativa tra la conoscenza divina, deputata a "disporre e generare" e quella umana votata invece a "comporre e fare a partire da un apprendere". Secondo questa impostazione la scienza umana risulta vera nella misura in cui è rivelata da Dio e la sua funzione viene assolta nello sforzo mimetico rispetto alla scienza divina che si realizza mediante l'analisi intellettuale e l'astrazione. Passando all'esame dei testi giuridici vichiani, l'autore mostra l'insoddisfazione di Vico rispetto alla separazione tra giurisprudenza e filosofia e illustra l'abile mossa che consente al filosofo napoletano il passaggio dal *verum-factum* al *verum certum* il cui esito è uno *ius aeternum* vero, valido per tutti e ovunque perché impregnato dell'intervento divino. Dio è infatti il creatore di un ordine universale ed eterno che non si rivela più nell'universo fisico ma nella storia fatta dagli uomini, una scienza storica che diventa trascendentale. Seguendo il percorso iniziale tracciato da Sabetta e attraversando le evoluzioni vichiane, la "scienza nuova", momento conclusivo e comprensivo dell'anima di questo testo, si traduce in una "teologia civile ragionata della provvidenza divina", ovvero in uno studio razionale e scientifico della manifestazione della provvidenza divina nella società umana. L'aspetto più innovativo rispetto alla comune visione teologica che interPELLA Dio in quanto origine e ragione ultima dell'universo fisico consiste nella dimensione "civile" della stessa in cui la provvidenza diventa "regista" della storia e rivelazione degli attributi divini a partire dalla vita civile e sociale. Gli uomini, sottolinea

Sabetta interprete di Vico, costruiscono la loro esistenza storica su un copione che è già scritto in anticipo per rendere la storia opera dell'uomo e allo stesso tempo per sottrarre gli eventi a una causalità irrazionale. A questo punto diventa interessante comprendere il nesso tra la provvidenza e la libertà umana che emerge chiaramente dal testo: se da un lato la libertà degli uomini è garantita dai gesti e dalle decisioni che contrastano con il disegno provvidenziale, dall'altro la provvidenza è trascendenza immanente e contemporaneamente principio ordinante della storia. Ma se le cose stanno così e non è possibile rintracciare alcun determinismo necessario in cui la provvidenza detti leggi e diriga la libertà che origina la storia, è allora possibile ipotizzare un allontanamento dalla stessa e dunque uno sviamento dalla verità e dal bene? La soluzione proposta da Sabetta, alla luce dell'intreccio umano e intellettuale che possiamo scorgere nella produzione vichiana, può essere abbozzata considerando il ruolo decisivo della tradizione cristiana fortemente viva nell'attività del filosofo napoletano. Si tratta però di considerare il portato del cristianesimo interpellando il suo senso più recondito: una tradizione che non vuole apparire nella sua astratta speculazione teoretica ma si esprime mediante la provvidenza, ovvero la comunicazione di Dio all'uomo che, senza mai interdire la libertà personale, lo sostiene nel suo cammino di costruzione della storia, evita i possibili smarrimenti e tratteggia infine un disegno in cui provvidenza e libertà si compenetrano vicendevolmente.

*Roberta Sofi*

Scuola Internazionale di Dottorato in  
Formazione della Persona e Mercato del Lavoro



**M. Stramaglia, *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*, SEI, Torino 2011, pp. 219.**

*Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo* costituisce una approfondita indagine all'interno delle mode, stili e tendenze dell'adolescenza contemporanea, partendo dall'indiscutibile funzione che la musica assume nella costruzione identitaria dei giovani. L'autore propone un dialogo con diverse teorie sociologiche, psicanalitiche, psicologiche e pedagogiche alla ricerca delle motivazioni profonde che spingono gli adolescenti a costruire immagini e modelli di rappresentazione di sé, che sembrano essere sempre più difficili da interpretare con le categorie ermeneutiche della tradizione classica. In particolare, è la musica e la sua potenzialità creativa di senso a costituire la dimensione privilegiata di ricerca del testo. Infatti, proprio la musica assume, durante l'adolescenza, la funzione indispensabile di sostituzione e di ritrovamento della figura materna: «idea regolativa dell'intero volume è che l'amore per la musica e per il mondo dello spettacolo sia modalità propriamente adolescenziale, talora personale, di ritrovare, o eventualmente restaurare, la tenerezza della madre. Musica e spettacolo sono ingredienti fondamentali per il successo di un artista pop (cura dell'immagine, doti canore e coreutiche, esibizione come creazione di atmosfere magiche), ma la prima illusione o magia amorosa esperita dalla persona è l'idea di potere creare il mondo, riflesso dell'amore tenero della madre» (ivi, p. XIV).

Stramaglia, ricercatore presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Macerata, dedica il primo capitolo del volume *Adolescenti allo specchio: della madre e della musica* alla descrizione delle caratteristiche dell'adolescenza, intesa non tanto come un periodo cronologico chiaramente definibile, quanto come una struttura soggettiva che porta l'individuo a sperimentare comportamenti e modalità relazionali di stile adolescenziale. «Una struttura di personalità adolescenziale può darsi quale clinicamente rinvenibile per l'intero arco di vita della persona umana. L'analisi, oltre a riconoscere l'essenzialità evolutiva dell'adolescenza in senso stretto, verte sul riconoscimento dell'adolescenza culturale quale modello predominante nella società contemporanea degli eccessi: una processualità che coinvolge non solo il minore in fase di crescita, ma pure il giovane adulto (si rifletta sul fenomeno dell'adolescenza protratta), lo stesso adulto (si pensi ai sempre più frequenti, e talora insani, comportamenti giovanilistici) e perfino l'anziano (si valuti il fenomeno emergente dell'innamoramento senile)» (ivi, p. 8). Proprio la dilatazione dei comportamenti e degli stili di vita adolescenziali impone una maggiore attenzione pedagogica alle motivazioni razionali e alle spinte emotive che li generano. L'autore si concentra sull'importanza che la musica assume nella vita quotidiana degli adolescenti e individua in essa una spinta decisiva per la costruzione di un'identità equilibrata.

La musica è strettamente collegata alla dimensione affettiva del soggetto in formazione e al suo bisogno di riconoscimento. Stramaglia si sofferma sul ruolo che alcune popstar possono assumere nelle relazioni giovanili. Il cantante che viene trasformato in idolo e mito massmediatico è un fenomeno abituale della società moderna. La spettacolarizzazione delle immagini televisive, il successo e la popolarità di determinati cantanti producono effetti di immedesimazione da parte di moltissimi adolescenti. L'autore interpreta questo fenomeno come una fase di transizione nel giovane alla ricerca di certezze e di riconoscimento. Una transizione che non è necessariamente negativa e generatrice di disequilibri identitari, ma al contrario può anche facilitare la costruzione di un Sé autonomo ed equilibrato. Se il bisogno di riconoscimento del giovane può essere generato dalla mancanza di legami e stabilità familiari, a volte invece, la ricerca di una figura esterna, carismatica e rassicurante può facilitare il distacco positivo e il passaggio verso la dimensione adulta. In questo modo, il mito, il fenomeno musicale e l'idolo

spettacolarizzato permettono di ritrovare, in figure esterne alla dimensione familiare, lo sguardo, la tenerezza del volto materno e la dimensione di riconoscimento di cui il giovane ha bisogno.

Nel secondo capitolo *Società adolescenziale e pratiche spettacolari*, Stramaglia, a partire dalla distinzione tra lo e Sé di Winnicott, interpreta la musica come un *medium* di relazioni sociali. Nella musica da ascoltare e amare l'adolescente, segnato dai timori e dalle incertezze dell'età che sta vivendo, può ritrovare il proprio passato, le cure, la sicurezza materna e la spinta innovativa verso il futuro: «l'adolescenza è età della sospensione e dell'incertezza perché sempre segnata dalla paura dello smarrimento del Sé, o dalla perdita dell'amore della madre. La musica esprime, in tali frangenti, istanze composite di contenimento e di ritrovamento: essa è, nel medesimo tempo, affiliazione ed evocazione. [...] Amore è musica perché l'ascolto critico e non ossessivo, la produzione creativa e non meramente spontaneistica, di buona musica, come l'amore non corrotto dalla dismisura (ordinato, e non caotico), assurgono a "togliamento di morte (*a-mors*)» (ivi, p. 55). La musica, così, coincide con l'amore. L'ascolto della musica e le passioni che vengono generate portano un movimento duplice: la costruzione di un riferimento esterno da amare e verso il quale provare passioni positive che genera un distacco consapevole dai riferimenti familiari e la rievocazione della tenerezza materna e delle cure ricevute durante l'infanzia. Dal punto di vista pedagogico, è proprio la tenerezza (si rimanda M. Stramaglia, *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*) la figura chiave che la musica riesce a evocare. In particolare, è la tenerezza materna, accogliente e appassionata, che costituisce l'elemento centrale che la musica è in grado di rievocare sia attraverso il ricordo del passato infantile, sia nella costruzione dell'innovazione creatrice verso il futuro.

L'approfondita riflessione di Stramaglia non dimentica, anche, il ruolo sensuale e corporeo che la musica pop assume nella società contemporanea per la costruzione identitaria adolescenziale. Attraverso l'analisi del ruolo di molte cantanti della musica pop attuale, l'autore sottolinea che: «la musica pop è il luogo odierno della rievocazione della sensualità "di mezzo": testi, musiche, personaggi e videoclip enfatizzano gli elementi ambigui, eccessivi e orgiastici dell'età adolescenziale, proponendo prodotti ad alto contenuto erotico ed erotizzante» (ivi, p. 109). Il corpo esposto, la sessualità, l'ambiguità e l'eccesso diventano la norma e tradiscono, spesso, una perdita di senso che appartiene al contesto culturale della società contemporanea. Il terzo capitolo *Il corpo esibito e la materialità della musica pop* analizza i diversi significati che la musica popolare ha assunto nella seconda metà del Novecento. Significativa è la parte dedicata alla cantante Madonna che viene interpretata, non solo come figura dell'eccesso e della sensualità, ma anche come archetipo della femminilità che: «intrattiene adolescenti, giovani adulti e fanatici di ogni età nello spazio ipnotico, magico, incantevole, infantile della madre» (ivi, p. 144).

Il testo si conclude con una riflessione sul ruolo che la musica può avere nella costruzione delle relazioni familiari. Stramaglia individua nella tenerezza genitoriale e nell'ascolto ricettivo le figure pedagogiche che possono contribuire a generare legami familiari solidi e identità soggettive equilibrate. La musica in età adolescenziale può permettere di esprimere il bisogno straripante di affetto, la ricerca di senso e la necessità di riconoscimento che appartengono a questa fase di crescita. Per questa ragione l'educazione all'ascolto musicale, anche attraverso la mediazione di figure adulte genitoriali, può essere un modo per costruire legami familiari che si basano sulla tenerezza e sulle emozioni condivise. *Amore è musica* si presenta come una proposta pedagogica matura che interpreta la musica come un possibile ponte tra generazioni, capace di spingere le individualità a uscire dai propri ruoli stereotipati per volgersi verso un reale e appassionato ascolto della persona che si trovano di fronte. Il linguaggio chiaro e

preciso e l'indagine rigorosa del mondo musicale giovanile rendono il testo uno strumento utile per tutti coloro che sono interessati ai temi educativi e che vogliono immergersi nella cultura e nei problemi adolescenziali.

*Andrea Potestio*  
*Dottorato in Scienze Pedagogiche*

**A. Erbetta (Ed.), *Decostruire formando. Concetti pratiche orizzonti*, Ibis, Como-Pavia 2010, pp. 130.**

Il volume *Decostruire formando. Concetti pratiche orizzonti*, curato da Antonio Erbetta, ordinario di Storia dell'educazione europea presso l'Università di Torino, descrive i risultati dell'esperienza seminariale *Dekform*. L'attività decennale di *Dekform* si pone l'obiettivo di mettere in atto strategie, metodologie e riflessioni sul tema della pratica educativa volte a decostruire-formando, attraverso l'analisi delle ideologie e delle stratificazioni concettuali della pedagogia. Il testo si compone di tre livelli di approfondimento: la presentazione dei presupposti teorici che sono alla base dell'idea di pedagogia come attività di decostruzione e formazione; la descrizione di un modello che, se pur non definibile in modo aprioristico, possa essere sperimentato nelle diverse situazioni operative; l'analisi di ambiti concreti come la scuola, l'educazione territoriale e le professioni di cura che possono essere considerate come esempi di esperienze educative in atto.

Il saggio introduttivo di Erbetta *Decostruire. Che cosa e perché* presenta le ragioni e l'impostazione teorica che costituisce il nucleo teoretico degli autori del volume. Il pedagogista sostiene che l'educazione si mostra come un evento antropologico originario che permette di considerare l'esperienza educativa umana come la soglia tra natura e cultura. La questione educativa è considerata «un movimento duplice e concomitante. O, se si preferisce, come l'esperienza dialettica di due forze contrapposte. L'una che, in quanto forza del mondo, mi risolve nella totalità generatrice delle cose. L'altra che, in quanto forza dell'io, mi separa da quella stessa totalità in quanto autonoma possibilità di vita. Entrambe in azione simultanea e reciproca» (ivi, p. 16). La pedagogia si caratterizza, quindi, in quanto capacità di studio della differenziazione che porta l'io, come individualità, a emergere dalla totalità delle rappresentazioni e a costituirsi come ente nel divenire storico. Il compito della pedagogia diviene, di conseguenza, quello di restituire e analizzare le dinamiche che appartengono al movimento della vita, senza trasformarsi in una metodologia irrigidita o in una presa di posizione ideologica. Erbetta sostiene il valore dell'orizzonte decostruzionistico che permette di concepire la pedagogia come una costante critica di sé, attraverso la quale il soggetto è in grado di cogliere le due anime che appartengono alla sua formazione: «da una parte l'imprevedibilità dell'evento educativo per come esso si manifesta oltre i margini consacrati del percorso di formazione dell'uomo; per altro verso la valenza suo malgrado normativa dei suoi dispositivi teorici. A nominare, con ciò, la permanente apertura della coscienza pedagogica che [...] avverta come la vita dell'educazione ponga da sé l'esigenza di una sua forma stabile. Salvo travolgerla di continuo nell'attimo stesso della sua pietrificazione normativa» (ivi, p. 18). La decostruzione diviene la pratica della radicale messa in dubbio della verità, ossia di un costante lavoro che porta a mettere in evidenza i limiti, il non detto e le mancanze che soggiacciono all'interno di ogni agire educativo. L'impostazione teorica, che emerge nelle pagine di Erbetta, ha il merito di descrivere la complessità della scena educativa, ma allo stesso tempo, propone un'idea di decostruzione debole, che viene ridotta a una metodologia di lettura dei testi o a un esercizio del sospetto. Non a caso nel volume si fanno pochi riferimenti alla riflessione di Jacques Derrida che deve essere considerato il padre della decostruzione, intesa non come metodo, ma come paradigma teorico di descrizione, analisi e trasformazione del reale.

Erbetta afferma in più punti che il decostruzionismo si presenta come: «l'irrimediabile revoca in dubbio di ogni pratica discorsiva che comunque affidi una qualche parvenza di fondamento metafisico agli oggetti della coscienza e/o alla coscienza medesima» (ivi, p. 19). Il decostruzionismo, per come è presentato nel testo, diviene un esercizio costante di scepsti che coincide con: «quel pensiero senza fondamento che da

Nietzsche eredita la radicalità tragica di una filosofia senza verità» (ivi, p. 20). In questo modo, la decostruzione è ridotta a una pratica scettica che nega all'uomo la possibilità di porsi in un rapporto con la verità. Al contrario la decostruzione, almeno per come è pensata da Derrida, mantiene un'impostazione ontologica che, pur criticando il *logocentrismo* della metafisica tradizionale, trova nella *différance* il suo nucleo generativo. La decostruzione derridiana conserva un rapporto profondo con il tema della verità che si manifesta sia nella forza propulsiva della grammatologia, sia nella riflessione sulle figure etiche come l'ospitalità, il dono e la testimonianza. Infatti, le riflessioni sul ruolo della decostruzione in ambito pedagogico, per esempio nei testi di Mariani e Garritano, ribadiscono, se pur in modo differente, l'importanza di considerare l'esercizio decostruttivo non solo come una radicale messa in dubbio della verità, ma come una possibilità di generazione positiva di senso. Per questa ragione, l'impostazione teorica di Erbetta lascia aperti molti interrogativi sulla funzione pedagogica del paradigma teorico decostruttivo. Che cosa significa decostruire in pedagogia? Quale contributo la decostruzione può offrire all'agire del singolo individuo? Il mettere in dubbio le proprie consapevolezza può essere considerato un primo passo di auto-formazione nel tentativo di costruire la propria identità soggettiva, ma non può essere pensato come l'unica attività della pedagogia, intesa come scienza che non solo descrive l'agire umano, ma cerca di orientarlo e trasformarlo.

Gli altri articoli del volume partono dalle riflessioni teoriche del saggio di Erbetta. Quindi, pur presentando interessati pratiche di formazione, non riescono a fornire categorie educative che possano, in qualche modo, orientare l'agire della persona in formazione. Il saggio di Giachery *Diario di bordo. Un percorso di decostruzione formativa* spiega, nel dettaglio, la proposta formativa dei seminari. Egli afferma: «la posizione di chi partecipa a un simile evento formativo implica, innanzi tutto, un gesto radicale e, spesso, drammatico di frammentazione degli specchi che impongono al soggetto di costituirsi nel suo ruolo preformato all'interno di un contesto determinato, sia esso professionale, sociale, istituzionale» (ivi, p. 30). L'evento drammatico e provocatorio della messa in discussione dei pregiudizi, che costituiscono i singoli soggetti, rappresenta il punto centrale delle attività seminariali. Partendo da una domanda preliminare *Che ne è del soggetto?* e, attraverso la visione di film e la lettura di testi selezionati dal conduttore, i partecipanti possono interrogarsi sui legami che costituiscono la propria identità. Il dialogo condiviso nel gruppo seminariale e gli atti di scrittura che partono dalle letture e dalla visione del film hanno l'obiettivo di smascherare pregiudizi e ideologie che appartengono ai singoli partecipanti. In questo modo, secondo Giachery si attua una metodologia decostruttiva che permette di mettere in dubbio le presunte certezze del soggetto e di avviare processi di riformulazione e formazione dell'identità personale. Anche il contributo di Madrussan *La procedura decostruttiva. Mappe, segmenti, chiavi di volta* si colloca nello stesso orizzonte teorico. L'autrice individua nella decostruzione la procedura che permette alla pedagogia di divenire una "critica della pedagogia" e all'educazione di divenire una "critica dell'educazione": «la procedura decostruttiva è tesa, innanzitutto, a interrogare (lasciar parlare) i processi in atto. Stabilito che tali processi sono il risultato mobile e imprevedibile dell'intreccio tra socialità, professionalità, vissuti soggettivi, condizioni economiche, abitudini esistenziali e processi culturali, sedimentazioni istituzionali, orizzonti politici e condizioni storiche, la prima istanza che ne caratterizza l'andamento è l'impossibilità di dimensionarne il circuito tarandolo sul micro – o il macro – evento. Ciò significa che le pratiche decostruttive convogliano la loro attenzione sulla demistificazione dell'idea che l'operatività educativa riguardi, esclusivamente e di volta in volta, microcosmi specifici separabili dal resto; oppure, viceversa, che tutto riguardi un sistema costitutivo che si sviluppa prescindendo sempre da situazioni circoscritte» (ivi, p. 60). La decostruzione formativa è intesa come un costante esercizio di interrogazione che si pone in ascolto delle narrazioni, dei testi e delle diverse esperienze che emergono nei contesti

seminariali. Un esercizio che, collocandosi in una dimensione intermedia tra pratica e teoria, permette di far emergere i vissuti profondi e nascosti che appartengono a ogni essere umano e al suo modo di relazionarsi con il mondo.

La seconda parte del volume, attraverso i contributi di Chiarello, Bosco e Gregorino, descrive le modalità di applicazione del modello seminariale *Dekform* all'interno di tre ambiti professionali specifici: la scuola, l'educazione territoriale e le professioni di cura. I tre saggi presentano le riflessioni che sono emerse all'interno delle attività seminariali, a partire dalla visione di film e dal dialogo tra i partecipanti. Anche la seconda parte del testo conferma che l'idea di decostruzione del seminario coincide con l'esercizio critico di messa in dubbio delle certezze ideologiche. L'attività di formazione si concretizza nel dialogo tra i soggetti coinvolti e nella possibilità di creare spazi artificiali e controllati di confronto e riflessività. Ne deriva una pratica decostruttiva che, se pur mantenendo un indubbio valore formativo, sembra però rinunciare intenzionalmente ai suoi aspetti più positivi e generativi, e di conseguenza anche più utili per la pedagogia. La decostruzione, infatti, almeno nella formulazione derridiana, non può essere intesa solo come procedura di smontaggio di testi, di esercizio interminabile del dubbio e di smascheramento di false certezze, ma deve essere pensata anche come una proposta filosofica forte che rilancia l'idea di uomo nel suo rapporto con l'alterità. Infatti l'idea di identità soggettiva della decostruzione si costituisce proprio a partire dal legame ontologico con l'alterità degli altri. Un legame che impone la responsabilità e costruisce le direzioni etiche che orientano le sue pratiche e i suoi percorsi formativi ed educativi.

Al di là del problema di un'interpretazione più o meno debole della decostruzione che emerge dalle pagine del volume, la questione che risulta più problematica riguarda la funzione delle pratiche formative che vengono presentate nel testo. Per esempio Bosco, nel saggio *L'attività decostruttiva nel lavoro dell'educatore professionale*, descrive le attività seminariali proposte ad alcuni educatori professionisti. Il seminario si compone di tre incontri, guidati da un conduttore, secondo la struttura classica dei lavori di *Dekform*: il primo è dedicato alla visione del film *L'histoire d'Adèle H.* di Francois Truffaut e alla lettura di alcune pagine di Pessoa sul tema dell'esistenza e del rapporto io e mondo; il secondo prevede un lavoro di scrittura individuale su esperienze significative vissute nel proprio lavoro e un momento di condivisione e di dialogo su un caso particolare di trattamento educativo; il terzo è dedicato alla restituzione degli incontri precedenti e a un confronto plenario su alcune categorie educative e sui possibili orizzonti delle sue pratiche. Bosco conclude con queste osservazioni l'esperienza che ha descritto: «rispetto alla complessità che evoca l'educativo, il metodo decostruttivo si pone, dunque, con un atteggiamento di instancabile ricerca e non di soluzione. Per cui, in ultimo, decostruire significa mostrare e non dimostrare, sostenere criticamente la riflessione e non definire, se non in modo provvisorio, e comunque con uno sguardo di lucida consapevolezza che è già orientato oltre» (ivi, p. 112). Emerge, proprio da queste righe di commento, l'interpretazione della pratica decostruttiva come una ricerca che sia in grado di porre domande e mettere in discussione ciò che avviene nella realtà delle pratiche educative per aumentare la consapevolezza degli educatori. Ciò che, invece, sembra mancare è il lavoro analitico sulle categorie pedagogiche che si sviluppano dalle riflessioni dei partecipanti e sulle possibili proposte. Cosa significa essere responsabili, autonomi e attenti come educatori? E, soprattutto quali orientamenti in queste direzioni offrono questi incontri seminariali?

Sicuramente, il confronto e il dialogo tra operatori educativi, la lettura di testi, la visione di film e l'abile azione dei conduttori sono elementi utili per aumentare la consapevolezza di un atto educativo. Ma sono sufficienti? La pedagogia non dovrebbe anche offrire proposte e paradigmi teorici per permettere di distinguere ciò che è un'azione realmente educativa? Pur essendo consapevoli della complessità del fenomeno educativo e dell'impossibilità di prescrivere norme rigide in modo aprioristico, il tentativo di dare

risposte e strumenti che possano orientare le pratiche umane rimane un compito inaggirabile del sapere pedagogico. Si pensi, per esempio, al volume di Bertagna sul lessico e sulle categorie della pedagogia in *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione* (2011). Il lavoro analitico su cura, educazione, formazione, istruzione e la distinzione tra le diverse modalità della razionalità umana portano l'autore a identificare nell'autonomia, nella libertà e nella responsabilità le finalità specifiche delle azioni umane realmente educative. In questo modo, la riflessione pedagogica non si presenta solo come un esercizio di dubbio critico o di descrizione della realtà, ma diviene una proposta concreta e analitica che genera temi e categorie, che possono essere condivisi criticamente o rifiutati attraverso argomentazione. L'attività seminariale che ne consegue, attraverso l'analisi di testi, casi concreti e film diviene, di conseguenza, non solo un modo per porsi delle domande e per condividere le difficoltà della propria esperienza professionale, ma anche un momento per dialogare su proposte e finalità concrete dell'agire educativo. Le argomentazioni sulla distinzione tra cura ed educazione, tra educazione e istruzione, tra pulsione e sentimento diventano strumenti teorici che permettono di interpretare l'agire pratico. Argomentazioni che non si presentano come definizioni dogmatiche, ma come snodi teorici che trovano la propria vitalità nella circuitazione con i contesti empirici che li generano e li modificano. Proprio il continuo rimando tra teorico e pratico, a partire, però, da proposte e ipotesi solide su cosa sia la responsabilità, la libertà e l'autonomia intese come finalità dell'educazione, genera lo specifico della riflessione pedagogica e la sua spinta trasformativa. In questo modo, si può superare l'idea di sapere pedagogico come esercizio di dubbio scettico o la riproposizione di ideologie mascherate che affermano la mancanza di un fondamento metafisico, salvo, poi riproporlo in forme nascoste e non dichiarate.

*Andrea Potestio*  
Dottorato in Scienze Pedagogiche

**M. Amadini, *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, La scuola, Brescia 2011, pp. 240.**

Il volume di Amadini approfondisce il ruolo della pedagogia dell'infanzia attraverso un'analisi dei processi relazionali che portano i bambini a costruire il proprio sé. La finalità del testo, dichiarata già nella *Premessa*, è indagare la "normalità relazionale" per mettere in evidenza i valori, i modelli antropologici e gli obiettivi educativi che la costituiscono. La prospettiva di Montessori viene richiamata come un riferimento teorico anche se, come sostiene la stessa autrice, sono i paradigmi olistici, sistemici e dialogici a rappresentare l'orizzonte teoretico della monografia: «in prospettiva pedagogica, il porre al centro la relazione implica la capacità di "entrare" nell'universo relazionale del bambino e della sua famiglia con un approccio di tipo sistemico, per cogliere i mutamenti relazionali come evoluzioni congiunte di tutti i soggetti coinvolti. Le metamorfosi degli assetti famigliari odierni, pertanto, saranno prese in considerazione con un duplice sguardo, rivolto al mondo dell'adulto ma anche a quello dell'infanzia, senza trascurare l'influsso delle variazioni culturali sui modelli educativi famigliari» (ivi, p. 7). L'infanzia e la famiglia divengono le polarità concettuali che permettono ad Amadini di cogliere, grazie anche ad approfondimenti in campo sociologico, psicologico e antropologico, i mutamenti relazionali che sono al centro delle relazioni educative che costituiscono le trame della vita del bambino nei primi anni della sua esistenza.

Il primo capitolo *Per una cultura dell'infanzia, tra immaginari sociali e istanze esistenziali* analizza il significato ontologico che i primi anni di vita rappresentano per l'essere umano. L'infanzia non è solo un periodo particolare dell'esistenza, ma costituisce l'elemento costruttore dell'identità adulta. Un elemento che non può essere pienamente padroneggiabile e definibile, ma che permane all'interno dell'uomo per tutta la sua vita. Amadini sostiene l'importanza del contesto ambientale per la crescita armoniosa del bambino ma, pur facendo riferimento esplicito al paradigma teorico sistemico e citando Bateson, non approfondisce le metodologie di questo modello di riferimento. In che modo l'approccio sistemico permette di costruire strategie pratiche per l'infanzia? Come può, l'affermazione dell'importanza dell'ambiente esterno, orientare le azioni educative? Di quale contesto si sta parlando (asilo nido, famiglia, altri ambienti)? La mancanza di un confronto diretto e approfondito con le tesi di Bateson, Maturana o di altri esponenti dell'approccio sistemico, impedisce di comprendere fino in fondo il significato dell'importanza che l'autrice assegna alla relazione ambientale nella crescita del bambino. Per esempio, vi è una differenza, a livello educativo, nel rapporto del fanciullo con le piante e gli oggetti rispetto alle relazioni con altri esseri umani? Di che tipo? Il sistema relazionale è una struttura impersonale che permette di decidere ciò che è giusto o sbagliato per il bambino? Come è possibile orientare e costruire una buona relazione? Tutte queste domande, che l'approccio sistemico e l'insistenza sull'importanza della relazionalità portano con sé, non trovano risposte nel testo e non vengono nemmeno problematizzate. L'autrice si limita a sostenere l'importanza della relazionalità nella crescita del bambino citando, senza approfondire, un insieme di autori a conferma di questo principio generale. Anche la parte sui diritti dell'infanzia, se pur interessante per l'insieme dei principi proposti (diritto alla significazione, alla vita emotiva, all'unicità, alla fantasia, al gioco, a star con se stessi), non evidenzia la caratteristica specifica dell'approccio sistemico-relazionale nella proposta di questi particolari diritti. Forse, sarebbe stata interessante un'analisi storica più attenta sull'evoluzione della storia dei diritti dell'infanzia (Dichiarazioni dei diritti del bambino, Convenzione diritti del fanciullo, Vertice mondiale sui bambini, solo citate nel testo) per comprendere come è nata e in che modo si è modificata l'idea di diritti dell'infanzia nella nostra tradizione culturale.



Il secondo capitolo *Crescere con i bambini, per i bambini* analizza i temi e gli spazi di crescita del fanciullo. Amadini sottolinea il ruolo della narrazione per lo sviluppo del bambino e l'importanza delle relazioni con le persone che si prendono cura di lui. La narrazione e il rapporto dialogico con gli adulti permette al bambino di costruire la propria autonomia. Il concetto di autonomia diviene un punto centrale nella crescita educativa dell'infante in quanto la spinge a esplorare la realtà intorno a lui, a migliorare la propria consapevolezza e a evolvere in modo completo e responsabile: «il pieno sviluppo del bambino come persona avviene nell'autonomia e per l'autonomia, secondo una precisa fenomenologia esistenziale, che assume tanto i tratti dell'universalità quanto la cifra dell'unicità. Attraverso una sperimentazione attiva della capacità di scegliere, di agire autonomamente, di esplorare, di riuscire nelle proprie imprese il bambino può infatti definire e rinnovare il proprio senso d'identità. L'autonomia prende forma dentro e insieme all'evoluzione del bambino nella sua totalità» (ivi, p. 73). L'autonomia e la responsabilità costituiscono le finalità significative della prassi educativa. L'importanza e il valore intrinseco di queste affermazioni non sono, però, accompagnate da un apparato concettuale che permette di comprendere la distinzione tra l'autonomia del bambino e le sue possibili degenerazioni (anarchia, spontaneismo, autarchia). Cosa intende l'autrice per "precisa fenomenologia esistenziale? Come può l'educatore sviluppare l'autonomia di un bambino? Quali sono le proposte specifiche dell'approccio sistemico? Come si differenziano da quelle di altre concezioni pedagogiche?

Il terzo capitolo *Funzione genitoriale e cura* si occupa della funzione della famiglia nello sviluppo del bambino. Amadini sottolinea il ruolo educativo dei genitori nel trasmettere e costruire l'insieme di valori e il vocabolario essenziale del fanciullo. Per questa ragione, la famiglia va sostenuta nelle sue azioni di generazione, prendersi cura e responsabilità. L'autrice, citando Pati, Iori, Becchi, Erikson, Donati, Formenti e altri, mette in evidenza il ruolo del padre e della madre nella costituzione della relazione triadica che permette il funzionamento della famiglia. Le aspettative, le ansie, le esperienze passate e i desideri dei genitori costruiscono l'orizzonte pratico all'interno del quale si compiono le azioni di cura della famiglia. Pur analizzando alcuni fenomeni sociali di cambiamento dell'identità familiare e del rapporto madre-figlio, il testo però non riesce ad approfondire, in modo esaustivo, il significato delle funzioni di cura o delle azioni educative che una famiglia può mettere in atto. Per esempio, risulta problematica in un capitolo che tratta il tema della cura e della famiglia, la mancanza di riferimenti alla discussione teorica, che negli ultimi decenni sta avvenendo proprio in campo pedagogico, sul tema della cura. Amadini, infatti, non cita i testi di Cambi, Dusi, Boffo su questi temi. Un approfondimento teorico sulla cura avrebbe potuto facilitare alcune distinzioni tra atto di cura come puro accudimento-occupazione e azione educativa rilanciando le idee di responsabilità e di dono, che nel testo vengono poco problematizzate e indagate.

Il volume si conclude con l'analisi e la proposta di alcune opportunità educative che sostengono la centralità della famiglia. Amadini si sofferma su diverse esperienze formali che si sono sviluppate negli ultimi decenni, in ambito italiano ed europeo, per sostenere il ruolo educativo della famiglia (Scuole per genitori, le Maison Verte, i Mothers and Toddler groups). Queste esperienze, insieme alle scuole di infanzia, possono aiutare i genitori ad assumere una maggiore consapevolezza del proprio ruolo e, anche, una certa autonomia dai paradigmi medici e terapeutici. Il volume si conclude con la proposta della Banche del tempo e dei Condomini solidali come possibili vie per migliorare le relazioni tra famiglie, bambini e contesti sociali, generando delle autentiche comunità educative.

Nel complesso, *Infanzia e famiglia* si presenta come un testo scritto in modo chiaro, che sostiene tesi condivisibili e descrive i problemi e le possibilità che appartengono all'infanzia e alla famiglia della società contemporanea. Ciò che manca, però, è un reale approfondimento sui temi che l'autrice vuole proporre come strategie e modelli educativi.

Le categorie di responsabilità, autonomia, cura ed educazione non vengono distinte e analizzate nelle loro potenzialità specifiche. Un approfondimento teorico su questi temi, attraverso l'analisi dei riferimenti storici e filosofici che li hanno generati e attraverso la separazione tra le diverse prospettive delle scienze dell'educazione (sociologia, psicologia, antropologia e pedagogia), avrebbe potuto essere fecondo. L'approccio sistemico, che dovrebbe costituire il paradigma teorico della ricerca, viene ma solo citato e dichiarato. Di conseguenza, l'autrice non riesce a mettere a fuoco lo specifico di questo modello e ciò che lo distingue da altri approcci (personalismo, attivismo, pragmatismo, ecc.). La mancanza di analisi teoriche dettagliate rende le proposte del testo una sorta di descrizione delle relazioni che sono in atto all'interno della famiglia e mostra un intento più narrativo-divulgativo che analitico.

*Andrea Potestio*  
Dottorato in Scienze Pedagogiche

**E. Hunt, *Human Intelligence*, Cambridge University Press, 2011, pp. 505.**

Earl Hunt, Professore Emerito dell'Università di Washington, della quale è membro dal 1966, ha da poco pubblicato un libro, *Human Intelligence*, in cui affronta molte delle principali questioni che attualmente ruotano attorno al grande e variegato tema dell'intelligenza umana: dalla primissima teoria, l'*età mentale* di Binet, alle più recenti problematiche affrontate dall'odierna psicologia. Il tutto sempre analizzato con un forte spirito critico – a volte a ragione, a volte non abbastanza – cercando di dare del problema una visione scientifica perché finora, secondo lui, troppo si è detto senza mai arrivare a una puntualizzazione precisa del fenomeno. Malgrado tale buon proposito, l'autore indaga questo complesso tema secondo un approccio perlopiù psicometrico, dico “perlopiù” perché il suo metodo di indagine si basa su test di vario genere, variabili statistiche e quant'altro integrati a volte con dei contributi tipo cognitivistico, ma difficoltosa è la ricostruzione del quadro generale del suo pensiero, il quale sembra sempre emergere in modo frammentario. Inoltre, il tema dell'intelligenza è affrontato ignorando ogni contributo di tipo filosofico, limitandosi piuttosto a un riferimento alla teoria delle Intelligenze Multiple di Howard Gardner, esposta in dettaglio, ma sbrigativamente liquidata come “priva di supporto empirico”. Credo che a tal proposito Hunt si dimentichi del fatto incontrovertibile che nessuna scienza è autosufficiente, ciascuna ha sempre bisogno di un'altra disciplina per potersi completare, superare e migliorare. Una riflessione sull'intelligenza privata di un supporto filosofico rischia di ridurre la mente umana a mero meccanismo che, come un computer, combina le informazioni provenienti dall'esterno con i dati depositati in memoria. Non a caso, infatti, tra le pagine di Hunt l'intelligenza sembra sempre apparire in termini di prestazione e di funzione di procedimenti esecutivi, ed è proprio per questo che si evidenziano, da una parte, le fasi in cui è possibile scomporre il processo decisionale per la soluzione di un problema e, dall'altra, i metodi adottati dal soggetto per giungere a quella scelta finale.

In conclusione, data la mole delle problematiche affrontate e al fine di una più agevole comprensione, penso possa risultare utile rintracciare all'interno del testo di Hunt due macroaree, echi di psicologia sociale e cognitiva dai quali emergono le principali questioni che lo psicologo intende sollevare: la prima, molto generale e per certi versi antologica, riguarda il vasto problema dell'intelligenza così come esso è stato assunto dalla psicologia tra esperimenti, misurazioni e teorizzazioni; la seconda, più antropologica, rimanda invece al precario e tanto discusso rapporto tra intelligenza e cervello.

**1. *Il problema dell'Intelligenza. Tra test e teorie.***

Già a partire dal capitolo primo, Hunt sottolinea quanto il tema dell'intelligenza umana sia non solo controverso, ma anche estremamente importante, proprio perché le differenze cognitive rappresentano da sempre una fondamentale garanzia dell'irriducibilità dell'uomo e della sua varietà.

Per tale ragione, non è sufficiente distinguere banalmente tra persone intelligenti e persone che lo sono meno, soprattutto se ciò è calcolato e dedotto mediante il punteggio ottenuto in un test. In realtà, questa sua dichiarazione di intenti iniziale è smentita nel corso dei capitoli, soprattutto in quelli finali in cui si evince come per Hunt l'intelligenza abbia non solo una base genetica ed evolutiva, ma risenta anche dell'influsso dell'ambiente e delle condizioni socio-economiche. Un influsso che nei casi negativi può addirittura arrivare a mortificare lo sviluppo cognitivo.

Infatti, partendo dalla vera e propria rivoluzione avvenuta con il test del QI e dall'analisi della teoria di Binet di inizio Novecento, il professore americano sottolinea come l'intelligenza sia un tratto personale prodotto dall'interazione tra le potenzialità genetiche e il supporto dell'ambiente.

Evidente qui, a mio avviso, il retaggio della prospettiva di psicologia culturale della quale egli è da sempre portavoce, tantè che considera, per esempio, gli stessi test come prodotti della cultura in cui sorgono, quindi indicatori sociali, parziali ma allo stesso tempo rivelatori.

In merito proprio ai vari test sperimentali elaborati a partire dal secolo scorso (il SAT, i test di Wechsler, di Kaufmann, di Woodstock-Johnson, o il CAS, ecc...), Hunt afferma che oggi ci troviamo di fronte a un'innunerevole moltitudine di test delle varie abilità cognitive di cui, nonostante la loro imperfezione, non ne possiamo negare l'utilità e l'esistenza, perché i punteggi ottenuti riflettono sempre qualcosa e sempre qualcosa hanno da dirci circa le capacità di linguaggio, il ragionamento visivo-spaziale, il ragionamento matematico o ancora quello deduttivo e induttivo. Tre sono, invece, le caratteristiche di una persona che, secondo Hunt, non sono mai sufficientemente valutate in un test quantitativo perché al test sfuggono: l'apprendimento, la capacità di riflettere e la creatività.

Tuttavia, a mio avviso, lo psicologo americano non risolve del tutto il problema perché, in primo luogo, non chiarisce quale debba essere il posto che spetta allora ai vari test dell'intelligenza sviluppati e, in secondo luogo, anche l'analisi dell'apprendimento, della capacità di riflettere e della creatività viene svolta comunque in relazione alle diverse misurazioni sperimentali che, per Hunt, proprio per una loro maggiore validità scientifica, dovrebbero potenziarsi su questi tre livelli. Insomma, a mio avviso, cerca di prendere sì una posizione ma non del tutto e per risolvere l'empasse forse dovrebbe ammettere esplicitamente che il QI e tutti i suoi successori devono essere considerati solo come punti di partenza, come meri strumenti che possono sicuramente darci alcune informazioni importanti, ma poi il confronto con la persona deve avvenire a prescindere da questi dati psicometrici, troppo riduttivi e non veramente rappresentativi dell'irripetibilità e irriducibilità dell'uomo. Infatti, non è un caso che per Hunt la velocità con cui un individuo riesce a recuperare, per esempio, le informazioni lessicali nella memoria a lungo termine sia correlata significativamente con l'intelligenza verbale e, quindi, con le prestazioni intellettuali. Dunque, controverso sembra il pensiero dell'autore che, per un lato, cerca di respingere l'utilizzo dei vari test, coefficienti e quozienti, ma, per l'altro, afferma che comunque l'intelligenza è una questione di "*performance ben riuscita*".

Proseguendo nel testo, Hunt afferma che, celata dietro a ogni tipo di test cognitivo, qualunque esso sia e qualunque abilità cerchi di misurare, c'è sempre una teoria perché «theories are the glue that holds scientific observations together, for they summarize the chains of cause and effect that scientists use to understand how the world works. [...] Theory lets us look back to explain why something happened the way it did, and to look forward to predict what will happen under various assumptions about conditions in the future» (ivi, p.65). Tuttavia, secondo Hunt, una teoria sull'intelligenza non può dirsi scientifica perché non si riferisce a variabili del tutto misurabili che possono essere interpretate oggettivamente e che rendono conto dei dati. Ed è a questo punto che dovrebbero secondo lui venire in aiuto i vari test cognitivi afferendo alle diverse prospettive teoriche una certa validità scientifica che altrimenti non avrebbero, proprio perché l'intelligenza è un tratto latente della persona che non può essere dedotto solamente mediante l'osservazione dei comportamenti manifesti. Dunque, secondo la sua opinione, l'intelligenza è "qualcosa che si compone" ed è inserita all'interno di un complesso di altre variabili tutte tra loro correlate.

Evidente qui è, a mio avviso, il retaggio di una tradizione che vuole teoria e prassi come due mondi totalmente separati, distinti e diversi. Concezione quanto mai sbagliata, dato che non solo oggi è d'obbligo parlare dei dati come *theory laden*, ma le stesse teorie si nutrono sì di concetti, ma anche di dati empirici pronti a smentire quel concetto o quella formula proprio in base al modello critico-congetturale inaugurato da Karl Popper.

In merito a questo aspetto, nel libro vengono presentate sia le diverse *teorie psicometriche*, ovvero quelle prospettive in cui le analisi statistiche e quantitative vengono utilizzate per scoprire, sulla base di differenti test, i tratti latenti nascosti dietro una performance, sia quelle teorie che affrontano il tema dell'intelligenza al di là di un modello psicometrico di riferimento. Entrambe le posizioni risultano per l'autore parziali: le prime – basate fondamentalmente sull'analisi fattoriale – perché un criterio statistico non può mai essere l'unico criterio valido con cui giudicare una teoria; le seconde – che fanno riferimento alle diverse concezioni sostenute da Gardner, Sternberg e Ackerman – perché affrontano una particolare abilità piuttosto che un'altra senza fornirne, però, una consolidata base empirica.

Fragile e inconsistente, dal mio punto di vista, un approccio di questo tipo che, basandosi forse su un puro e gretto sperimentalismo, sembra implicitamente sostenere che solamente ciò che è misurabile può essere affermato. In realtà, nel corso del Novecento, proprio a partire da quella filosofia per nulla menzionata da Hunt, si è cercato di dimostrare l'impossibilità di parlare nella contemporaneità di modelli forti di conoscenza. Da Galileo a noi il mondo e la nostra chiave di accesso ad esso si sono modificati, e non di poco. E se solo lo psicologo si fosse confrontato anche con questa disciplina saprebbe che oggi abbiamo a che fare inevitabilmente con "modelli deboli" di conoscenza proprio perché viene a cadere l'idea di scienza come descrizione vera e giustificata del mondo iniziando a credere piuttosto non solo nella falsificabilità di ogni teoria, ma anche che le stesse procedure metodologiche per quanto rigide e rigorose non siano mai in grado di elaborare teorie certe, ma non per questo illegittime.

Dunque, come uscirne? Forse unendo i risultati che ci vengono sia dalla prassi sperimentale che dalla teoria, ma questo Hunt non ce lo dice. Vuole dare una risistemazione del problema dell'intelligenza e su come esso finora è stato trattato senza, tuttavia, fornircene una chiave di lettura. Per questo il suo testo rischia di apparire un mero excursus storico sulle varie prospettive, idee e suggestioni dalla cui analisi e critica il professore americano cerca di far emergere il suo pensiero, ma il tutto in modo molto frammentario e ambiguo, perché difficile rintracciare quel fil rouge che è il principio e il motore della sua concezione psicologica.

A mio avviso, il problema è ben altro. Non si tratta semplicemente di unire i risultati provenienti dai test con delle teorizzazioni fondanti i test stessi. Si tratta, piuttosto, di andare a fondo della questione, partire dall'uomo, da cosa rappresenta l'intelligenza *nell'uomo e per l'uomo*.

## 2. Intelligenza e cervello

«Every expression of intelligence is due to actions of the brain. What actions a brain will take in a given situation depends upon both the brain's structure and its history» (ivi, p.172). A partire dal capitolo 7, Hunt cerca di analizzare la questione dell'intelligenza indagando le differenze individuali nelle varie strutture del cervello e gli stessi processi cognitivi legati per l'appunto all'intelligenza. Di fatto, oggi, grazie all'invenzione dei raggi X e alle scoperte di Broca, disponiamo di differenti modi per poter misurare e analizzare sia le strutture stesse del cervello sia l'attività neuronale, ma alla base di tutti questi tentativi vi è comunque l'idea che l'intelligenza sia associata sempre a "cervelli efficienti" mostrando come la densità della materia grigia e bianca sia correlata ai punteggi ottenuti nei test. Tuttavia, un approccio di questo tipo, secondo Hunt, non basta dal momento che ci offre solamente delle "mappe" relative alle differenti aree cognitive dicendoci dove queste si trovano nel cervello, ma non come funzionano. L'intelligenza, a suo avviso, è piuttosto ciò che *emerge* dalle interazioni dei diversi sistemi cerebrali, qualcosa che non può essere ridotto allo studio della relazione tra mente e cervello, la quale ci rivela sì molto, ma non abbastanza.

Le affermazioni dell'autore si inseriscono perfettamente in tutta quella tradizione psicologica che poggia su un approccio "neurocentrico", in quanto accetta riduzionisticamente il fatto che l'intelligenza sia prima di tutto una proprietà emergente dall'azione "plastica" e integrata del cervello, proprio per via dell'inesistenza di un unico centro neurofisiologico dell'intelligenza.

È evidente come Hunt sollevi delle questioni davvero rilevanti senza tuttavia chiarire i termini entro le quali esse debbano essere comprese. Egli si limita a considerare principalmente due aspetti in cui intelligenza e cervello sembrano connessi, ovvero gli studi delle basi genetiche dell'intelligenza e le analisi degli effetti ambientali su di essa, perché dati incontrovertibili, in quanto dimostrati da diverse ricerche sperimentali.

Tuttavia, pur essendo queste considerazioni entrambe vere ed entrambe giustificabili, non ci permettono di addentrarci nel problema dalla radice. Questioni da sottolineare e da approfondire maggiormente, che secondo me lo studioso americano sfiora solamente, sono piuttosto due spunti di riflessione legati agli esiti contemporanei delle ricerche delle neuroscienze che ci consentono di effettuare il passaggio da un'idea meramente quantitativa dell'intelligenza a una prospettiva qualitativa. Vale a dire, la critica alla *teoria dell'emergenza* e l'idea della *plasticità neuronale*.

Hunt, infatti, afferma che "l'intelligenza *emerge*", ma non spiega assolutamente cosa con tale affermazione voglia intendere. Probabilmente qui lo psicologo fa riferimento a quelle teorie emergentiste secondo le quali la mente emergerebbe, appunto, dalla complessità del cervello, ma, al pari di Hunt, non spiegano come questo avvenga. A mio avviso, infatti, il termine "emergenza" non specifica adeguatamente cosa avviene nel cervello affinché ci sia "intelligenza" e, inoltre, presuppone una qualche formazione gerarchica tra le diverse strutture cerebrali in quanto l'emergere implica che ci sia un livello inferiore dal quale si avanza per raggiungerne uno superiore.

Per quanto riguarda, invece, la scoperta della *plasticità neuronale*, tale nozione è sì affrontata da Hunt, ma egli non ne mette in luce il passaggio rivoluzionario e straordinario. Questo concetto, infatti, secondo la mia opinione, è particolarmente rilevante se vogliamo parlare di intelligenza dal momento che si riferisce alla capacità del sistema nervoso di modificarsi a diversi livelli in condizioni in cui ci sia una variazione dell'ambiente interno (si pensi a un batterio o una malattia) o dell'ambiente esterno (attraverso la memoria e l'apprendimento). Secondo l'idea della plasticità neuronale, per esempio, negli esseri umani a seguito di un impulso esterno si modifica la struttura del loro sistema nervoso centrale, il quale diventa "plastico" modificandosi. Dunque, una scoperta di questa portata può rendere conto, se non di tutte, sicuramente di molte delle differenze cognitive presenti tra le persone.

Come ricordato precedentemente, l'intelligenza ha per Hunt una base biologica e socio-economica che ha sempre come fine il mantenimento di un equilibrio progressivo fra le nuove conoscenze e quelle già in possesso dall'individuo. Infatti, scopo dichiarato dell'intelligenza è, secondo l'autore, il successo e la riuscita sociale, perché nella mente avviene sempre un processo di assimilazione e accomodamento delle informazioni per poter riuscire ad essere "migliori", senza dimenticare che queste nostre stesse strategie mentali sono influenzate dalle nostre relazioni con gli altri, dalle nostre aspettative sulle loro reazioni e dall'appartenenza a un gruppo piuttosto che a un altro. Non casualmente, infatti, Hunt arriva a sostenere che chi ha nella propria famiglia persone di successo, certamente avrà maggiori possibilità di essere più intelligente di altri che non vantano simili ascendenze. Da tale punto di vista, sconcertante risulta essere soprattutto l'ultimo capitolo intitolato, appunto, *La demografia dell'intelligenza* in cui l'autore presenta una serie di dati statistici e sperimentali e di grafici a dimostrazione del fatto che, relativamente al problema dell'intelligenza, esistono differenze di tipo genetico e sociale tra uomini e donne, tra regioni geografiche diverse, tra differenti età anagrafiche o tra varie razze ed etnie. A tal

proposito, credo che abbia dello scandaloso proprio l'intero paragrafo dedicato alla dimostrazione empirica – quanto mai dubbia – delle differenze cognitive e intellettive tra razze bianche, afroamericane e ispaniche presenti nel territorio americano. Proseguendo nel capitolo, si inciampa addirittura in un intero paragrafo dedicato alle *Cause biologiche delle differenze razziali ed etniche*, per il quale ogni commento, proprio a partire dallo stesso titolo, risulta superfluo.

Perciò, da quanto detto finora, è chiaro come il libro di Hunt sia metodologicamente e teoreticamente approssimativo per almeno quattro ragioni: 1) per l'enorme aspettativa suscitata dal titolo stesso del libro, poi disattesa lungo il suo svolgimento, in quanto fornisce sì una risistemazione storica e critica dei vari test e delle diverse teorie relative all'intelligenza finora messi in campo dalla psicologia, senza tuttavia darcene una chiave di lettura; 2) per la mancata interdisciplinarietà, caratteristica, invece, intrinseca di un problema così arduo e ardito come quello dell'intelligenza; 3) per il rischio di sfociare o di essere interpretato come ulteriore conferma delle differenti teorie eugetiche o etnorazziali madri di quella violenza nazista che nel cuore del Novecento ha spezzato l'Europa; 4) per la citazione di lavori, risultati e analisi statistiche che si riferiscono esclusivamente al contesto statunitense, o comunque a una serie di tematiche poco comprensibili, perché lontane, alla cultura del Vecchio Continente.

*Mabel Giraldo*

Scuola Internazionale di Dottorato in  
Formazione della Persona e Mercato del Lavoro