

# **BENI CONFISCATI ED INCLUSIONE SOCIALE**

**Gli strumenti territoriali tra comunicazione non verbale  
e contesti motorio-sportivi**

## **PARTE I**

a cura di

*Lucio d'Alessandro & Maurizio Sibilio*





© CUEN 2009

via Coroglio, 104- 80124 NAPOLI  
tel. 081.2301118/2301119 - fax 081/ 2302850

[www.cuen.it](http://www.cuen.it)

# Indice

Presentazione di <i>Lucio d'Alessandro</i>	5
--	---

## *Parte I*

### SPAZI DELL'INCLUSIONE E DELL'INTEGRAZIONE

<b>I. Spazi dell'inclusione</b> di <i>Ciro Pizzò</i>	
1. Premessa	9
2. Luoghi e convergenze	15
3. Paradigmi della disabilità	39
4. A mo' di conclusione	54

<b>II. Interventi di contrasto al disagio tra inclusione ed esclusione. Partire dalle emergenze educative</b> di <i>Margherita Musello</i>	
1. Le forme di inclusione e quelle di esclusione: il solo merito della nascita	57
2. Il concetto di emergenza tra diacronia e sincronia: le emergenze educative oggi	60
3. Emergenze e ricadute didattiche. Interventi di progettazione formativa per i "ragazzi a rischio"	67
4. Quattro strumenti formativi: ascoltare, parlare, leggere e scrivere	70
4.1. Le aree di riferimento progettuale per l'intervento di contrasto al disagio	70
4.2. Contrasto al disagio e progettazione educativa. Indicazioni operative	72
4.3. Il Gruppo di progetto	73
4.4. La progettazione a livello territoriale	75
4.5. Una scelta metodologica partigiana: dinamiche, metodologie e tecniche del "Gruppo di apprendimento-lavoro"	76
5. La cura del corpo e del movimento. Una base sicura per l'inclusione	79

*Parte II*  
CORPOREITÀ E COMUNICAZIONE PER L'INTEGRAZIONE E  
L'INCLUSIONE SOCIALE: APPROCCI PSICOPEDAGOGICI E  
IMPLICAZIONI DIDATTICHE

Introduzione di <i>Maurizio Sibilio</i>	83
<b>I. Chiavi euristiche per lo studio del valore educativo ed inclusivo dell'esperienza corporea</b>	
1. Il valore educativo dell'esperienza motoria: cenni storico-evolutivi di <i>Michela Galdieri</i>	91
2. L'educazione attraverso il corpo: approcci psico-pedagogici alla ricerca didattica di <i>Michela Galdieri</i>	99
3. Un approccio bioeducativo alle attività motorie di <i>Michela Galdieri</i>	106
3.1. La dimensione corporeo-chinestesica in una prospettiva "incarnata" e situata della cognizione di <i>Paola Aiello</i>	109
3.2. La didattica del movimento: possibili influenze delle ricerche di E. R. Kandel e G.M. Edelman di <i>Francesca D'Elia</i>	118
<b>II. Corporeità, comunicazione e didattica per l'integrazione e l'inclusione sociale</b> di <i>Nadia Carlomagno</i>	
1. Didattica e comunicazione verbale e non verbale: definizioni e tassonomia	127
2. Approcci teorici allo studio della comunicazione corporea	135
3. Lo sport e le attività motorie come approccio metodologico per favorire l'inclusione e l'integrazione	139
<b>Analisi bibliografica Parte I</b> a cura di <i>Ciro Pizzolo</i>	145
<b>Analisi bibliografica Parte II</b> a cura di <i>Michela Galdieri</i>	157

## Presentazione

di *Lucio d'Alessandro* \*

Il progetto legato a questa ricerca, di cui qui si presentano i primi risultati, nella forma di una ricognizione certo delle principali teorie, ma già anche nella proposta di paradigmi, seppure nella opportuna forma di lavori in corso, di approcci si potrebbe dire alle problematiche che vedono il momento teorico in stretta connessione con l'analisi dei dati che via via emergono dal contesto analizzato, si inserisce nella più generale opera di promozione del territorio da parte dell'istituzione provinciale di Napoli, sotto i cui auspici si è svolta e continua a svolgersi la ricerca, appunto, e da parte dell'istituzione che è deputata a fornire la preparazione alle future generazioni, per provvedere alla promozione di una educazione che deve abdicare al ruolo di semplice trasmissione di un sapere in forme nozionistiche e deve sempre più farsi capace di promuovere la formazione di cittadini a tutto tondo, cittadini che devono fare i conti con i rapidi e profondi mutamenti che molto spesso solo con difficoltà possono essere gestiti e governati dalle stesse istituzioni e dal diritto, baluardo di civiltà e momento chiave di autoriflessione della società, che proprio in esso contempla, certo, il suo dover essere, ma che più sovente si trova a incarnare il punto di incontro tra questo dovere essere stesso e la contingenza del concreto essere dei tempi e dei luoghi.

---

\* Lucio d'Alessandro, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi "Suor Orsola Benincasa" di Napoli, presso cui è titolare di "*Istituzioni e mutamento sociale*", di "*Sociologia giuridica*" e "*Sociologia della famiglia*". È membro di numerose istituzioni scientifiche nazionali e internazionali, dei comitati di diverse riviste scientifiche e autore di molteplici pubblicazioni.

Proprio per meglio comprendere e problematizzare lo scarto tra questo essere e dover essere della società, risulta molto importante e significativo riflettere sul ruolo che possono avere i beni confiscati, come luogo simbolo di una riappropriazione di pezzi di territorio e di una loro restituzione alla disponibilità della cittadinanza che si riconosce nei valori della legalità e della partecipazione sociale e civile condivisa, che sa anche farsi carico di quelle che sono alcune “emergenze” sociali, che proprio in un contesto per tanti versi particolarmente svantaggiato, come quello del capoluogo campano e della sua provincia, sembrano sommarsi e moltiplicarsi nei loro effetti negativi.

In questo primo momento di restituzione dei risultati della ricerca ci si è mossi su un piano di ricostruzione problematica dei paradigmi che storicamente si sono offerti come chiave di lettura di queste emergenze, come accennato, cercando così di far interferire e interagire discipline differenti, con l'obiettivo di iniziare a superare gli steccati che troppo spesso limitano l'approccio al tema dell'inclusione, in particolare quando si parla di disabilità. Approccio che per un problema già complesso in sé, ulteriormente complicato dagli effetti distorsivi del contesto svantaggiato in cui deve essere calato, nel nostro caso specifico, richiede il dovere di tener conto dei diversi ambiti epistemici per farsi perciò davvero complesso, anche dal punto di vista teorico, capace cioè di mettere a frutto le ricchezze e le problematicità che discendono da ciascun approccio epistemico particolare.

In sintesi, il contributo qui presentato non vuole che essere un primo momento di riflessione da offrirsi a quanti sul nostro territorio credono alla necessità di mettere insieme le forze, troppo spesso disperse, sia istituzionali sia intellettuali, per promuovere certo, ma per poi cominciare anche a pensare a realizzare fattivamente, magari con ipotesi progettuali concrete, percorsi di inclusione sociale che rendano il nostro territorio un po' più ricco e più libero.

Parte I

SPAZI DELL'INCLUSIONE E DELL'INTEGRAZIONE





## 1. Premessa

Perché spazi dell'inclusione? Forse perché sono due termini chiave di questa ricerca, ma forse anche perché sono due dei termini che insieme rappresentano la posta in gioco delle politiche contemporanee.

In effetti, i due termini si ritrovano a essere strettamente connessi, visto che il secondo non può che richiamare il primo, poiché l'inclusione (o per converso l'esclusione) non può che far riferimento a uno spazio in cui si entra, si sta (al contrario dell'esclusione che rimanda alla situazione esattamente contraria).

Quindi, già presi in questo modo, molto superficiale, finanche rozzo, direi, si evince che vi è uno stretto legame tra la dimensione spaziale e queste categorie sociali divenute sempre più importanti negli ultimi anni, soprattutto divenute il cuore delle problematiche politiche odierne, in società che vivono per la prima volta in maniera così radicale il problema dello spazio sociale e della gestione delle traiettorie degli individui, che si muovono, o almeno dovrebbero muoversi, secondo segmenti molto labili e fluttuanti (almeno paragonate alle dinamiche sociali classiche, direi fino alla matura rivoluzione industriale).

---

\* Laureato in Storia della filosofia, presso l'Università degli Studi di Napoli "Federico II", borsista del dottorato di ricerca in Antropologia giuridica e scienze sociali presso l'Università degli Studi "Suor Orsola Benincasa" di Napoli, attualmente incaricato di Sociologia della disabilità e della marginalità presso l'Università degli Studi "Suor Orsola Benincasa" di Napoli, Facoltà di Scienze della Formazione, e del Laboratorio "Società e giustizia" presso la Seconda Università di Napoli, Facoltà di Studi Politici e per l'Alta Formazione Europea e Mediterranea "Jean Monnet".

Occorre ribadirlo, la dimensione spaziale sta divenendo sempre più importante e centrale nelle trasformazioni sociali in corso, soprattutto in aree a ridosso di quelle che una volta erano semplicemente le grandi città e che oggi si stanno trasformando in città smisurate, metropoli, megalopoli dove non si riesce più a cogliere dove sia possibile porre un inizio, tradizionalmente incarnato dal centro, e dove sia una fine, un confine, una linea di partizione con qualcosa che dovrebbe essere un capovolgimento e una negazione di quello che è dentro questo confine, il non-urbano che dovrebbe contrapporsi all'urbano<sup>1</sup>. Queste grandi trasformazioni hanno innescato una tendenza importante a rinunciare in un certo senso all'orizzonte urbano più generale e a guardare a piccoli spazi, a quelle che confrontate alle grandi distanze della dimensione metropolitana assumono i connotati di nicchia, piccole oasi che riconfigurano possibilità di contatto e prossimità erose nel tempo dall'esplosione della libertà urbana<sup>2</sup>.

Queste trasformazioni hanno naturalmente il loro riflesso anche sulle categorie per pensare i luoghi della vita sociale degli individui, dei cittadini, categorie che rispecchiano oggi con sempre più difficoltà una logica di contrapposizione spaziale pura e netta dei gruppi, pensata nei termini di rigida contrapposizione dentro *versus* fuori. In questo, cioè nella difficoltà legata alla pensabilità di queste trasformazioni, non fa eccezione il termine (la categoria, verrebbe da dire) "inclusione" e il suo corrispettivo negativo, "esclusione".

---

<sup>1</sup> Sulle trasformazioni della dimensione urbana, cfr. almeno, come ottimo punto di partenza, A. Petrillo, *La città perduta. L'eclissi della dimensione urbana nel mondo contemporaneo*, Dedalo, Bari 2000.

<sup>2</sup> Sulle ricadute di queste trasformazioni sull'immagine e la visione della città, cfr.: P. Perulli, *Visioni di città. Le forme del mondo spaziale*, Einaudi, Torino 2009. Per il riemergere delle relazioni di prossimità e del quartiere, cfr.: B. Borloni – F. Memo, *Il quartiere nella città contemporanea*, Bruno Mondadori, Milano 2008; sugli spazi di vita e i residui di queste trasformazioni, cfr.: G. Clément, *Manifesto del Terzo paesaggio*, Quodlibet, Macerata 2005; R. Koolhaas, *Junkspace*, Quodlibet, Macerata 2006; M. De Carolis, *Il paradosso antropologico. Nicchie, micromondi e dissociazione psichica*, Quodlibet, Macerata 2008.

La radice *cludere*, cioè chiudere, alla base di entrambi i lemmi, indica una chiara tendenza dei gruppi sociali a definire e delimitare il proprio spazio, anche simbolico<sup>3</sup>. Centrali diventano le cornici di riferimento, che possono essere molto rigide o trasformarsi in membrane meno rigide e con una maggiore elasticità nel rapporto con quello che è l'esterno rispetto al corpo sociale di riferimento<sup>4</sup>.

Icona di questo tipo di relazione è lo straniero, nel senso classico, simmeliano, cioè lo straniero che si ritrova a vivere in una società altra, culturalmente omogenea, per cui si può parlare di alterità radicale. A questo straniero si possono attribuire i caratteri del potenziale viandante, come è avvenuto nel tempo, ad esempio ai primi migranti, di cui si ripeteva che avevano progetti “temporanei”, progetti “di ritorno”, e che, seppure temporalmente, si installavano nello spazio sociale della società ospitante.

«Se il migrare costituisce, in quanto distacco da ogni punto spaziale dato, l'antitesi concettuale della fissazione in un tale punto, la forma sociologica dello “straniero” rappresenta però in qualche misura l'unità di entrambe le determinazioni – certamente rivelando anche qui che il rapporto con lo spazio è soltanto da un lato la condizione, dall'altro il simbolo dei rapporti con gli uomini. Qui dunque non s'intende lo straniero nel senso ripetutamente toccato finora, cioè come il viandante che oggi viene e domani va, bensì come colui che oggi viene e domani rimane – per così dire il viandante potenziale che, pur non avendo continuato a spostarsi, non ha superato del tutto

---

<sup>3</sup> Sulle dinamiche di chiusura dei gruppi e le costituzioni in ceti, cfr.: M. Weber, *Economia e società. Comunità*, edizione italiana condotta sul nuovo testo critico della Max Weber-Gesamtausgabe, a cura di M. Palma, Donzelli, Roma 2005. Ma sulle pratiche di distinzione cfr.: anche P. Bourdieu, *La distinzione. Critica sociale del gusto*, il Mulino, Bologna 1983.

<sup>4</sup> Cfr.: le esemplari riflessioni simmeliane a riguardo in G. Simmel, *Sociologia*, Edizioni di Comunità, Torino 1998.

l'assenza di legami dell'andare e del venire. Egli è fissato in un determinato ambito spaziale, o in un ambito la cui determinatezza di limiti è analoga a quella spaziale; ma la sua posizione in questo ambito è determinata essenzialmente dal fatto che egli non vi appartiene fin dall'inizio, che egli immette in esso qualità che non ne derivano e non possono derivarne»<sup>5</sup>.

Quello che accade, quindi, è che lo straniero si pone come un soggetto che in quanto mantiene contemporaneamente una appartenenza al gruppo ma una diversità dal gruppo stesso si pone come gli altri "nemici interni" della società, contro cui è sempre possibile dispiegare le pratiche di esclusione, di riduzione all'oggettività dell'alterità culturale, esasperando i tratti che lo straniero ha in sé di distanza e differenza, di appartenere a una dimensione che implica «contemporaneamente un di fuori e un di fronte»<sup>6</sup>.

In effetti, la categoria di esclusione, che sembra essere quella che ha avuto più fortuna, soprattutto a partire dal dibattito francese, è divenuta col tempo quella che si può definire una "categoria-valigia"<sup>7</sup>, una categoria che, per la vastità della fenomenologia che dovrebbe far comprendere e per l'eterogeneità dell'uso ormai da decenni invalso non

---

<sup>5</sup> *Ivi*, p. 580.

<sup>6</sup> *Ibidem*. Sulla situazione paradigmatica dell'emigrazione in tal senso, cfr.: A. Sayad, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002. Sulla categoria del nemico e la sua centralità politica, cfr.: C. Schmitt, *Il concetto di "politico"*, in Id., *Le categorie del "politico"*, il Mulino, Bologna 1972; Id., *Teoria del partigiano*, Adelphi, Milano 2005 e *Amicus (Inimicus) Hostis. Le radici concettuali della conflittualità "privata" e della conflittualità "politica"*, ricerca diretta da Gianfranco Miglio, condotta da Moreno Morani, Pierpaolo Portinaro e Alessandro Vitale, Giuffrè Editore, Milano 1972.

<sup>7</sup> «L'esclusione si è imposta da qualche tempo come una parola-valigia per declinare tutte le varietà della miseria del mondo: il disoccupato di lunga durata, il giovane di periferia, il senza fissa dimora ... sono degli "esclusi"» (R. Castel, *Inquadrare l'esclusione*, in G. Covili, *Gli esclusi. 1973-1977*, a cura di C. Tarantino, Quodlibet, Macerata 2007, p. 47).

solo nelle analisi sociologiche, è sempre più svuotata di capacità euristica e di utilità analitica.

Colui che può essere considerato il padre della odierna concezione dell'esclusione<sup>8</sup> individuava in questa categoria tutti i soggetti che non sono capaci di vivere come tutti gli altri appartenenti al gruppo e per i quali si dispiegano gli interventi dell'aiuto sociale ai fini di integrarli nella società.

La tendenza è stata quindi quella di ritagliare popolazioni particolari, che non riescono ad attingere al regime comune nella società, costruendo percorsi speciali, mobilitando interventi che permettano di mantenere la connessione al tessuto sociale. Siamo cioè di fronte a popolazioni che partono dal riconoscimento di una condizione oggettiva di *handicap* rispetto al contesto sociale in cui vivono<sup>9</sup>.

Questa può considerarsi la visione classica, che nella categoria di esclusione sembra riconoscere una macrocategoria in cui finora è stato possibile inserire ogni popolazione che debba affrontare un qualche svantaggio, come la mancanza di lavoro, la mancanza di un'abitazione, ecc.

Oggi invece è su più dimensioni spaziali che occorre soffermarsi, poiché la composizione della cittadinanza odierna si basa su diritti che attingono a sfere multiple di socializzazione e affiliazione ai gruppi, sempre più segmentati, che compongono la costellazione dei ruoli, che vanno unificati nel fascio identitario del soggetto, sottoposto oltre tutto

---

<sup>8</sup> Il riferimento è naturalmente al testo di R. Lenoir, *Les Exclus. Un Français sur dix*, Éditions du Seuil, Paris 1974.

<sup>9</sup> «La sofferenza di essere scritti dalla legge del gruppo si accompagna stranamente a una gioia, quella di essere riconosciuto (ma non si sa bene da chi), di diventare una parola identificabile e leggibile in una lingua sociale, di essere trasformati in un frammento di un testo anonimo, di essere iscritto in un simbolismo senza proprietario e senza autore. Ciascuno stampato ripete questa esperienza del corpo scritto dalla legge dell'altro» (M. de Certeau, *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma 2005, p. 205). Sull'importanza dello spazio e le relative lotte per appropriarsene, cfr.: P. Bourdieu, *Effets de lieu*, in Id. (sous la direction de), *La misère du monde*, Éditions du Seuil, Paris 1993.

anche alla dimensione temporale, che complica ulteriormente la fissazione dei tratti identitari dei soggetti e le possibili rigide *personae* che devono “responsabilmente rispondere” del complessivo agire sociale che viene riconosciuto emanante da un unico centro di volontà, responsabile, con relative attinenze e pertinenze.

Ma proviamo a passare rapidamente in rassegna queste molteplici dimensioni spaziali che condizionano e si attagliano ai soggetti, che, banalmente, non possiamo mai astrarre pienamente dai contesti culturali “personali”, cioè da quegli ambienti di vita costruiti in maniera significativa come sfere di riferimento per l’ancoraggio della propria identità.

In effetti si tratta da una parte di tenere conto delle reti di affiliazione al gruppo di appartenenza, attraverso il lungo itinerario che va sotto il nome di socializzazione, soffermandosi soprattutto sugli elementi “oggettivi”, cioè disponibili e uguali per tutti, in modo da offrire il codice generalissimo di comunicazione con il resto del gruppo; dall’altra si tratta di tener conto delle “localizzazioni”, teoriche e pratiche, delle pieghe che questi codici subiscono nei microcosmi più ristretti dei piccoli gruppi, che infondono significazioni ulteriori o sfumature, che rendono di un colore particolare, potremmo dire, unico, gli ambiti di vita individuali. In queste pieghe rientrano naturalmente anche i *loci communi*, che costruiscono le memorie individuali degli individui e costruiscono le pratiche individuali, i poli attorno a cui ci si abitua a costruire la mappa della realtà, sia teorica sia pratica.

Naturalmente nel ristretto spazio del presente testo non sarà possibile inseguire tutte le modalità di costruzione di queste mappe e degli incroci tra le varie dinamiche<sup>10</sup>, ma si cercherà di offrire alcuni spunti per la costruzione di una possibile chiave di lettura delle logiche di strutturazione del fenomeno dell’integrazione.

---

<sup>10</sup> Per questo si rimanda almeno *Ivi* e ad A. Schutz, *Saggi sociologici*, Utet, Torino 1979.

## 2. Luoghi e convergenze.

Si tratta di una metafora, una metafora che gioca però su una lunga tradizione. Cioè si mantiene la tensione tra lo spazio e il potere, si continua a mantenere la credenza nel nesso tra spazio e potere, uno spazio che diventa una sorta di carta, di mappa, su cui il potere esercita la sua legittima opera di scrittura, composizione e scomposizione della forma, della pratica di agganciamento e di sganciamento da altre mappe, da quelle che possiamo considerare istituzioni sociali, viste come torri di guardia del panottismo che si diffonde nel tessuto sociale.

Lo spazio privilegiato dalla modernità, il suo luogo topico di esercizio del potere, un potere dolce, subliminale, che ha fatto sparire dall'orizzonte quotidiano la violenza, confinandola come eccesso in uno spazio estremo (*extrema ratio*), prevista solo in caso di pericolo estremo (la guerra, che rischia di mettere radicalmente in discussione l'ordine stabilito, la guerriglia, e le altre degradazioni, gli altri punti sul *continuum* che va dalla tensione e dal conflitto fino appunto all'estremo della guerra), è divenuto il corpo, un corpo però su cui ci si esercita in maniera dolce e costante, un corpo cui si chiede movimenti e *performances* precise, che si ammaestra in maniera costante, con l'esercizio e le pratiche che molto ricordano l'ascetica e la disciplina militare (d'altronde di lunga durata è stata la commistione tra disciplina ascetica e militare, con lo spauracchio condiviso da coloro che dovevano proporre – o imporre – regimi a monaci o a militari, l'ozio, l'*akedia*, il male oscuro che apre la porta e lo spazio all'interiorità, al possibile oblio del corpo)<sup>11</sup>, fino ad arrivare all'odierno culto del *fitness*, della prestanza, del corpo scolpito, del corpo da esposizione, da vetrina, un ritorno a un edonismo che ha trovato il suo ancestrale modello della

---

<sup>11</sup> Cfr.: M. Foucault, *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1993. Sull'*akedia*, cfr.: G. Bunge, *Akedia. Il male oscuro*, Edizioni Qiqajon – Comunità di Bose, Magnano 1999.

scultura classica, l'armonia della classicità, l'armonia delle parti, garanzia di salute, fuori e dentro<sup>12</sup>.

Uno dei luoghi dove è più visibile questa dinamica è sicuramente il corpo femminile. A riguardo mi pare emblematica una storia raccontata da una importante sociologa marocchina, Fatema Mernissi:

Fu in un grande magazzino americano, nel corso di un fallimentare tentativo di comprarmi una gonna di cotone – dato che il clima si era fatto troppo caldo per la mia pratica gonna marocchina in pelle –, che mi sentii dire che i miei fianchi erano troppo larghi per la taglia 42. Ebbi allora la penosa occasione di sperimentare come l'immagine di bellezza dell'Occidente possa ferire fisicamente una donna, e umiliarla tanto quanto il velo imposto da una polizia statale in regimi estremisti quali l'Iran, l'Afghanistan, o l'Arabia Saudita. Sì, quel giorno inciampai in una delle chiavi dell'enigma della bellezza passiva nelle fantasie dell'Harem Occidentale.

L'elegante commessa del negozio americano mi guardò senza muoversi dal banco e mi disse che non aveva gonne della mia misura. «Cosa? In tutto questo enorme negozio, non avete

---

<sup>12</sup> Come buon punto di partenza, cfr.: J. Saliba, *Le corps et les constructions symboliques*, Socio-anthropologie [En ligne], 5/1999, consultato il 29/7/2009, al seguente indirizzo: <http://socio-anthropologie.revues.org/index47.html> e la bibliografia *ivi* citata. In realtà una storia della cultura fisica e del suo diffondersi fino all'educazione fisica nelle scuole e al culturismo andrebbe ricostruita in maniera più articolata di quanto qui è possibile. A titolo di percorso indicativo si rimanda ad A. Serena, *Storia del circo*, Bruno Mondadori, Milano 2008, che ricostruisce le dinamiche di istituzione e di diffusione di questo spazio altro dove per secoli sono stati esposti umanità per difetto o per eccesso, cui andrebbe aggiunto anche AA.VV., *Zoo umani. Dalla Venere ottentotta ai reality show*, ombre corte, Verona 2003. Per una ricostruzione storica nel mondo vittoriano, cfr.: B. Haley, *The Healthy Body and Victorian Culture*, Harvard University Press, Harvard 1978; per una biografia esemplare di quello che può essere considerato il padre del *body building*, cfr.: D. L. Chapman, *Sandow the Magnificent. Eugen Sandow and the Beginnings of Bodybuilding*, University of Illinois Press, Chicago 1994. Dello stesso autore, cfr.: *Una storia breve del bodybuilding*, consultato il 29/7/2009 al seguente indirizzo: <http://www.abc-fitness.com/artic/storia.htm>. Per quanto attiene le ambiguità tra affermazione del proprio io attraverso il proprio corpo e le ansie dell'apparire nel mondo delle palestre, cfr.: R. Sassatelli, *Anatomia della palestra. Cultura commerciale e disciplina del corpo*, il Mulino, Bologna 2000.



gonne della mia misura?», dissi. «Lei scherza!». Ero molto sospettosa e decisi che era solo troppo stanca per aiutarmi. Potevo capirlo. Ma poi la commessa aggiunse un giudizio condiscendente, che suonò per me come la *fatwa* di un Imam. Non lasciava spazio a discussioni:

«Lei è troppo grossa!», mi disse.

«Troppo grossa rispetto a cosa?», le chiesi guardandola attentamente, perché mi accorsi di trovarmi di fronte a un serio divario culturale. «Rispetto alla taglia 42», mi giunse la risposta della commessa. La sua voce aveva il taglio netto tipico di coloro che danno man forte alla legge religiosa. «Le taglie 40 e 42 sono la norma», continuò, incoraggiata dal mio sguardo smarrito. «Le taglie anomale come quella di cui lei ha bisogno si possono comprare in negozi specializzati»<sup>13</sup>.

E ancora:

«Chi lo dice che tutte devono avere la taglia 42?», scherzai, lasciando fuori deliberatamente la taglia 40, che è quella della mia ossuta nipote dodicenne. A quel punto, la commessa mi diede un'occhiata improvvisamente ansiosa: «La norma è dappertutto, mia cara», disse. «Su tutte le riviste, in televisione, nelle pubblicità. Non puoi sfuggire. C'è Calvin Klein, Ralph Laurent, Gianni Versace, Giorgio Armani, Mario Valentino, Salvatore Ferragamo, Christian Dior, Yves Saint-Laurent, Christian Lacroix e Jean-Paul Gautier. I grandi magazzini seguono la norma». Fece una pausa e concluse: «Se vendessero la 48 o la 50, che è probabilmente quella che serve a lei, andrebbero in fallimento»<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> F. Mernissi, *L'Harem e l'Occidente*, Giunti, Firenze 2000, p. 170.

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 172. Su questo punto, cfr.: anche D. Calanca, *Storia sociale della moda*, Bruno Mondadori, Milano 2002, in particolare il capitolo *Bellezza e piacere della moda*. Sul rapporto donne e consumi alimentari, con una buona discussione di alcuni testi chiave

Quindi, ancora un modello di bellezza che diventa norma di riferimento, costruzione di una normalità fisica che uno sguardo maschile impone sul corpo femminile, esplicitando il dispositivo di dominio, di forza e violenza simbolica<sup>15</sup> alla base e paradigmatico della dicotomia di strutturazione dell'ordine sociale non solo occidentale, quello maschile.

«La forza dell'ordine maschile si misura dal fatto che non deve giustificarsi: la visione androcentrica si impone in quanto neutra e non ha bisogno di enunciarsi in discorsi miranti a legittimarla. L'ordine sociale funziona come un'immensa macchina simbolica tendente a ratificare il dominio maschile sul quale esso si fonda: è la divisione sessuale del lavoro, distribuzione assai rigida delle attività assegnate a ciascuno dei due sessi, del luogo, del momento, degli strumenti di esse; è la struttura dello spazio, con l'opposizione tra il luogo d'assemblea o di mercato, riservato agli uomini, e la casa, riservata alle donne o, all'interno di quest'ultima, tra la parte maschile, quella con il focolare, e la

---

sul tema dell'anoressia, cfr.: M. G. Muzzarelli – F. Tarozzi, *Donne e cibo. Una relazione nella storia*, Bruno Mondadori, Milano 2002. Molto interessante anche A. Fohr – I. Monnin, *La tyrannie du corps idéal. Aujourd'hui, c'est une image virtuelle qui obsède les femmes*, in «Le Nouvel Observateur», 15/1/2004.

<sup>15</sup> «La forza simbolica è una forma di potere che si esercita sui corpi, direttamente, e come per magia, in assenza di ogni costrizione fisica; ma questa magia opera solo poggiandosi su disposizioni depositate, vere e proprie molle, nel più profondo dei corpi. Se tale forza agisce come una sorta di innesco, cioè di una spesa estremamente ridotta d'energia, ciò dipende dal fatto che essa si limita ad attivare le disposizioni che il lavoro di inculcazione e di incorporazione ha depositato in coloro, uomini e donne, che, con ciò, le offrono presa. In altre parole, la forza simbolica trova le sue condizioni di possibilità e la sua contropartita economica (nel senso ampio del termine) nell'immenso lavoro preliminare necessario per operare una trasformazione durevole dei corpi e produrre le disposizioni permanenti che essa scatena e risveglia; azione trasformatrice tanto più potente in quanto si esercita, essenzialmente, in modo invisibile e insidioso, attraverso la familiarizzazione insensibile con un mondo fisico simbolicamente strutturato e un'esperienza precoce e prolungata di interazioni abitate dalle strutture di dominio» (P. Bourdieu, *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano 1999, pp. 48-49).

parte femminile, con la stalla, l'acqua e i vegetali; è la struttura del tempo, giornata, annata agraria, o ciclo di vita, con i momenti di rottura, maschili, e i lunghi periodi di gestazione, femminili. Il mondo sociale costruisce il corpo come realtà sessuata e come depositario di principi di visione e di divisione sessuati. Questo programma sociale di percezione incorporato si applica a tutte le cose del mondo, e in primo luogo al corpo stesso, nella sua realtà biologica: è attraverso di esso che si costruisce la differenza tra i sessi biologici, conformemente ai principi di una visione mitica del mondo radicata nel rapporto arbitrario di dominio degli uomini sulle donne, anch'esso iscritto, con la divisione del lavoro, nella realtà dell'ordine sociale»<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> P. Bourdieu, *Il dominio maschile*, cit., pp. 17-18. Nel mondo islamico, che è d'altronde il luogo a partire dal quale Bourdieu conduce gran parte delle riflessioni sul dominio maschile (a riguardo esemplari gli studi sulla Cabilia), emerge con particolare evidenza questa separazione dentro/fuori anche nello spazio domestico, con quel luogo che ha scatenato la fantasia degli occidentali a lungo, l'*harem*. Per meglio comprendere l'*harem*, possiamo fare riferimento alla radice da cui deriva il termine stesso, *hram*, una delle due radici per esprimere la sacertà (l'altra è *qds*). Da questa radice derivano i termini *haram* ("sacro", nel senso di interdetto, proibito), *tahrim* (divieto), *harim* (più noto nella vocalizzazione *harem*), *al-haram* oppure *bayt al-mubarran* (ad indicare Mecca), *al-haramayn* (duale di *haram*, che indica Mecca e Medina), *ibram* (che è sia lo stato di sacertà del pellegrino sia l'abito rituale dello stesso), *burma* (onore, pudore, ma spesso usato come sinonimo di *mar'a*, "donna"). Ciò che accomuna tutti questi termini è il riferimento comune coperto dall'area semantica della radice *hram* a uno stato, un luogo, una persona o una cosa inaccessibile agli estranei, separata dalla realtà "pubblica", una delle modalità di divisione spaziale della realtà in aree interdette e aree accessibili, tanto diffusa nell'antico Vicino Oriente e nell'antica Grecia, per la quale basti pensare al *témenos* e per l'antica Roma al *templum* (per il mondo islamico, cfr.: A. Campisi, *Lessico della Teologia Islamica*, Soveria Mannelli, Rubbettino 2002 e G. Vercellin, *Istituzioni del mondo musulmano*, Einaudi, Torino 2002; per il *témenos* greco, cfr.: E. Lippolis – M. Livadiotti – G. Rocco, *Architettura greca. Storia e monumenti della polis dalle origini al V secolo*, Bruno Mondadori, Milano 2007; sul *templum* romano, cfr.: J. Rykwert, *L'idea di città. Antropologia della forma urbana nel mondo antico*, Adelphi, Milano 2002). Anche se giova ricordare che la partizione tra aree interdette e aree pubbliche, seppur declinata nella dicotomia sacro *versus* profano, per Durkheim è alla base della strutturazione della società *tout court* (cfr.: É. Durkheim, *Le forme elementari della vita religiosa. Il sistema totemico in Australia*, Meltemi, Roma 2005). Certo, il privilegio di "esser riservate", proprio delle donne, si è spesso tramutato in vera e propria segregazione, ma in ogni caso bisogna ricordare che questo

La divisione sociale e la gerarchizzazione uomo/donna è riconosciuta come la prima divisione, fondamentale, che pone il primo tassello della costruzione del soggetto idealtipico della cultura occidentale, ma in realtà siamo di fronte a una partizione paradigmatica su larghissima scala, e probabilmente passa attraverso la relegazione spaziale, l'esclusione dallo spazio pubblico, dello sguardo degli altri, recidendo in un certo senso le reti di relazioni con gli altri, bloccando così il pieno inserimento in società, mantenendo il soggetto femminile in costante condizione di dipendenza economica e relazionale, dal soggetto maschile<sup>17</sup>.

Ma vi è anche un'altra considerazione importante, la costrizione a una inferiorità che passa attraverso il tempo, con l'esplosione di modelli di bellezza figurati in una giovinezza senza tempo, che non deve mai passare, e in una irrazionalità, legata così all'idea della immaturità costante della donna, per secoli ritenuta incapace di *logos*, di razionalità, scaturendo di qui l'esigenza di tutela costante<sup>18</sup>. Ancora oggi attraverso la violenza delle immagini di bellezza che vengono imposte alle donne, come ben evidenzia, ancora una volta, la Mernissi:

---

è il risultato del prevalere di usi sociali che hanno trasformato il privilegio in una condanna. Sull'immagine occidentale dell'*harem*, cfr. il testo citato in precedenza della Mernissi e anche F. Mernissi, *La terrazza proibita. Vita nell'harem*, Giunti, Firenze 1996.

<sup>17</sup> «Il dominio maschile, che le costituisce in quanto oggetti simbolici, il cui essere (*esse*) è un esser-percepito (*perçipi*), finisce col porre le donne in uno stato permanente di insicurezza corporea o, meglio, di alienazione simbolica: le donne esistono innanzitutto per e attraverso lo sguardo degli altri, cioè in quanto oggetti accoglienti, attraenti, disponibili. Da loro ci si attende che siano "femminili", cioè sorridenti, simpatiche, premurose, sottomesse, discrete, riservate se non addirittura scialbe. E la pretesa "femminilità" non è spesso altro che una forma di compiacenza nei confronti delle attese maschili, reali o supposte, soprattutto in materia di esaltazione dell'ego. Di conseguenza, il rapporto di dipendenza nei confronti degli altri (e non soltanto degli uomini) tende a divenire costitutivo del loro essere» (P. Bourdieu, *Il dominio maschile*, cit., p. 80).

<sup>18</sup> Per un primo quadro ricostruttivo, per quanto attiene la modernità, della tradizione misogina, cfr.: P. Orvieto, *Misoginie. L'inferiorità della donna nel pensiero moderno. Con antologia di testi*, Roma, Salerno 2002.

Sì, pensai, ho trovato la risposta al mio enigma dell'harem. Mentre l'uomo musulmano usa lo spazio per stabilire il dominio maschile escludendo le donne dalla pubblica arena, l'uomo occidentale manipola il tempo e la luce. Egli dichiara che la bellezza, per una donna, è dimostrare quattordici anni. Se osi dimostrarne cinquanta, o peggio sessanta, sei inaccettabile. Puntando il riflettore sulla donna bambina e mettendola in cornice come ideale di bellezza nelle proprie immagini, egli condanna la donna matura all'invisibilità. Di fatto, il moderno occidentale dà forza alle teorie di Immanuel Kant del XIX secolo. Le donne devono apparire belle, ovvero infantili e senza cervello. Se una donna appare matura e sicura di sé, e pertanto permette ai suoi fianchi di espandersi come i miei, è condannata a essere brutta. Così la frontiera dell'harem europeo separa la giovinezza bella dalla maturità brutta. Tuttavia gli atteggiamenti degli occidentali sono decisamente più pericolosi e sottili di quelli musulmani, perché l'arma usata contro la donna è il tempo. Il tempo è meno visibile, più fluido, dello spazio. Gli occidentali usano riflettori e immagini per congelare la bellezza femminile all'interno di una infanzia idealizzata, e costringono la donna a percepire l'età, ovvero il normale trascorrere degli anni, come una vergognosa svalutazione. «Eccomi qui, trasformata in dinosauro», mi ritrovai a dire ad alta voce, scorrendo le file di gonne del negozio, sperando di dimostrare alla commessa che si sbagliava. Mezz'ora dopo, compresi che non avrei trovato nulla che mi andasse bene. Questo *chador* occidentale definito dal tempo era più pazzesco di quello definito dallo spazio e sostenuto dagli Ayatollah.

La violenza incarnata nella frontiera occidentale è meno visibile perché l'invecchiamento non è attaccato direttamente, ma è mascherato da scelta estetica. Sì, mi sentii improvvisamente non solo molto brutta ma anche inutile, in quel negozio. Gli

Ayatollah mettono l'accento su di te come donna, insistendo sul velo. Qui, se hai i fianchi larghi, sei semplicemente fuori dal quadro. Scivoli nel margine della nullità. Puntando il riflettore sulla femmina preadolescente, l'uomo occidentale vela le donne più vecchie, quelle della mia età, avvolgendole nel *chador* della bruttezza. Questa idea mi dà i brividi, perché trasforma l'invisibile frontiera in un marchio impresso direttamente sulla mia pelle di donna<sup>19</sup>.

Il risultato cui siamo di fronte è la costruzione di un individuo per negazione dal positivo modello del maschio adulto, prototipo dell'uomo occidentale, soggetto *pleno jure*, pienamente capace di intendere e volere, tanto da vedersi attribuire la responsabilità degli altri componenti della famiglia non pienamente responsabili, da divenire riferimento per il comportamento atteso nelle date situazioni<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> F. Mernissi, *L'Harem e l'Occidente*, cit., pp. 173-174. La pervasività del modello di dominio attraverso il tempo è dimostrata dalla Mernissi anche fuori dei confini occidentali, con l'esempio della Cina: «Il bendaggio dei piedi in Cina funzionava sullo stesso modello: gli uomini dichiaravano belle solo quelle donne che avevano i piedi come quelli di una bambina. Gli uomini cinesi costringevano le donne a stringersi i piedi in serrati bendaggi per arrestarne il normale sviluppo. Tutto ciò che facevano era definire l'ideale di bellezza. Nella Cina feudale una bella donna era quella che volontariamente sacrificava il suo diritto a muoversi, mutilando i suoi stessi piedi, e dimostrando così che nella vita il suo obiettivo principale era di compiacere gli uomini» (*Ivi*, p. 174). Per le idee di Kant richiamate dalla Mernissi, cfr.: I. Kant, *Osservazioni sul sentimento del bello e del sublime*, Bur, Milano 2002.

<sup>20</sup> Ancora oggi, nonostante gli "assalti" alla figura paterna, vista come somma incarnazione della superiorità maschile nei secoli (cfr.: M. Cavina, *Il padre spodestato. L'autorità paterna dall'antichità a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2007), un riferimento ideale al *pater familias* resiste nella più potente macchina di costituzione delle soggettività e delle oggettività riconosciute socialmente, paradossalmente, viste le realissime conseguenze, definite *fictiones*, cioè il diritto: «Buon padre di famiglia (d. civ.): Il modello del (—), richiamato dall'art. 1176 c.c. in tema di adempimento, è un criterio di misurazione di diligenza che il debitore deve usare nel soddisfare l'interesse del creditore. Per i romani il *bonus pater familias* era il modello dell'uomo, non solo libero e fornito di piena capacità (*sui iuris*) e, quindi, possibile capo di una particolare aggregazione di soggetti, ma anche consapevole dell'importanza della propria posizione e delle proprie azioni. Per il nostro ordinamento, invece, il modello del (—) indica l'*uomo medio*, peraltro,

Tale soggetto è quello femminile, ma l'elemento temporale incide anche per altre vie sul percorso di vita di tali soggetti (quelli costruiti per via negativa dal soggetto maschio adulto), nel cui universo è divenuto sempre più discriminante l'altro elemento che vogliamo ora prendere in considerazione, l'età (il tempo biologico).

«Abbiamo sinora considerato una delle più significative cornici di differenziazione orizzontale tra i corpi: il genere. Per poter fare presa sul corpo, per poterlo, per così dire, seguire non solo nelle diverse sfere sociali, ma anche nello svolgersi della vita individuale occorrono anche altri schemi di differenziazione che facciano riferimento ai processi corporei - sempre “naturali”, “fisiologici” - che possono interessare ciascuno di noi. È questa la dimensione verticale delle cornici di differenziazione biologica, quella che forse più chiaramente ci fa percepire il corpo come un limite naturale e insieme come un oggetto compiuto in se stesso, con proprie leggi e funzionamento. In fondo [...] se è oggi possibile cambiare sesso, possiamo fare ancora assai poco contro il procedimento di crescita, invecchiamento e, infine, contro la morte. Certo in ogni società, le persone sono *stratificate* non solo per sesso ma anche per *età*»<sup>21</sup>.

Vi è una categoria importante e paradigmatica di ogni irresponsabilità, oltre quella femminile, la categoria che proprio per il suo essere troppo giovane, per la sua caratteristica età viene ritenuta inferiore, mancante di

---

nell'art. 1176, c. 2 c.c. il legislatore ha precisato che nell'adempimento di obbligazioni inerenti all'esercizio di un'attività professionale la diligenza deve valutarsi con riguardo alla natura dell'attività esercitata, richiedendo in tal caso una *diligenza specifica*» (*Nuovo Dizionario Giuridico*, s.v. *Buon padre di famiglia*, disponibile on-line all'indirizzo <http://www.simone.it/newdiz/newdiz.php?action=view&id=175&dizionario=1>, visitato il 28/07/2009).

<sup>21</sup> R. Sassatelli, *Uomini e donne, giovani e vecchi*, in P. P. Giglioli (a cura di), *Invito allo studio della società*, il Mulino, Bologna 2005, p. 28.

qualcosa, il minore<sup>22</sup>, ma soprattutto è l'infanzia che diventa il paradigma di riferimento per l'irresponsabilità e per l'incapacità.

In realtà potremmo anche parlare di una entrata dell'infanzia nell'orbita di quel potere di gestione del punto estremo dell'alterità rispetto alla società, cioè la follia. La follia era ed è l'alterità radicale e la psichiatria si è costituita come campo del sapere specifico di questa, attraverso lo strumento della perizia, trasformandosi così in potente dispositivo di "normalizzazione", estesosi poi a tutta la società, debordando dagli asili in cui era confinato in origine<sup>23</sup>.

L'infanzia e il bambino diventano oggetto del potere psichiatrico, anzi si può affermare che la «diffusione del potere psichiatrico si sia operata a partire dall'infanzia, vale a dire dalla psichiatrizzazione dell'infanzia. Certamente troviamo abbozzi e forme di questa generalizzazione già a partire da un certo numero di altri personaggi che non coincidono con quello del bambino - la si trova per esempio, a proposito del criminale,

---

<sup>22</sup> «La storia dell'infanzia dimostra come la società ha spessissimo guardato al soggetto in formazione in modo del tutto inadeguato. A lungo il minore - ed è molto significativo l'uso di questo termine che sottolinea una condizione di minorità umana e quindi di assoluta incompiutezza e dipendenza da altri - è stato percepito più come un essere che solo attraverso l'itinerario educativo diviene persona che come una persona umana già esistente e quindi portatrice di esigenze autonome e peculiari che devono trovare risposta e appagamento; più come cosa informe che deve essere dall'adulto plasmata che come individualità significativa la cui identità va rispettata; più come bene in proprietà di qualcuno (in primo luogo i genitori) che come soggetto umano la cui personalità deve essere promossa perché la sua debolezza divenga forza con l'aiuto dell'adulto; più come suddito che deve obbedire e adempiere ai doveri di cui la società lo carica che come cittadino che deve essere chiamato a partecipare, sia pure in forme particolari legate alla sua incompiutezza, alla costruzione comune. Inoltre la storia dell'infanzia è stata contrassegnata da profonde ambivalenze nei confronti di questo essere in formazione, spesso amato ma spesso anche percepito come oscura minaccia. In realtà durante tutto l'arco della esistenza umana nei confronti dell'infanzia è stato sempre presente un diffuso atteggiamento di "desiderio-ripulsa", di "attrazione-preoccupazione", di "amore-timore"» (A. C. Moro, *Manuale di diritto minorile*, Zanichelli, Bologna 2002, p. 7).

<sup>23</sup> Per la ricostruzione di questo movimento, cfr., in particolare, M. Foucault, *Storia della follia nell'età classica*, Bur, Milano 1998; Id., *Il potere psichiatrico. Corso al Collège de France (1973-1974)*, Feltrinelli, Milano 2004 e Id., *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano 2000.



già molto presto, fin dalla elaborazione tanto delle perizie psichiatrico-legali quanto della nozione di monomania - ma mi sembra che, nel corso del XIX secolo, ad aver funzionato da supporto alla diffusione del potere psichiatrico, alla fine sia stato, molto più che l'adulto, soprattutto il bambino»<sup>24</sup>.

Ma di estremo interesse sottolineare anche il pensiero di Foucault circa la modalità di congiunzione tra psichiatria e infanzia, cioè su come si è costituito il nesso follia-infanzia.

«[...] la psichiatrizzazione del bambino, per quanto paradossale sia, non è avvenuta attraverso il bambino folle o la follia e l'infanzia, dunque attraverso il rapporto costitutivo tra la follia e l'infanzia. Mi sembra che la psichiatrizzazione del bambino sia passata piuttosto attraverso un personaggio del tutto diverso: il bambino imbecille, idiota - quello che ben presto verrà chiamato il bambino ritardato, cioè un bambino al cui riguardo, sin dall'inizio, nei primi trent'anni del XIX secolo, ci si è preoccupati di dire e di specificare bene che non si trattava di un folle. È attraverso l'intermediario del bambino non folle che è avvenuta la psichiatrizzazione del bambino e che, a partire di qui, si è prodotta la generalizzazione del potere psichiatrico»<sup>25</sup>.

In effetti quello che permette la psichiatrizzazione dell'infanzia si rivelerà essere il concetto di sviluppo. Ma vediamo perché, aiutandoci ancora una volta con la ricostruzione di questi movimenti offerta da Foucault, che spiega come dapprima idiozia – sarà questa la categoria che apre la strada all'introduzione del concetto di sviluppo – e follia, fino alla fine del XVIII secolo vengono considerate apparentate, cioè «ciò che veniva chiamato imbecillità, stupidità, in qualche caso già idiozia, non aveva alcun carattere distintivo rispetto alla follia in

---

<sup>24</sup> M. Foucault, *Il potere psichiatrico. Corso al Collège de France (1973-1974)*, cit. p. 183.

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 185.

generale: non era nient'altro che una specie di follia, certo distinta da una serie di altre specie, ma appartenente comunque alla categoria generale della follia»<sup>26</sup>.

Questa la situazione che troviamo quindi – quanto a quadri nosografici – a proposito di idiozia e follia, cioè ancora una macro-area, la follia, che attiene al campo della malattia, che contiene al suo interno l'idiozia, come forma di delirio. Ma se ci spostiamo agli inizi del XIX secolo troviamo un cambiamento, una distinzione tra idiozia e follia, che sposta fuori del campo della malattia l'idiozia.

«Nei testi psichiatrici di carattere teorico dell'inizio del XIX secolo, credo sia possibile fissare due grandi momenti nella elaborazione della nozione di idiozia. Il primo momento è caratterizzato dapprima da Esquirol e dai suoi testi degli anni 1817, 1818, 1820 e successivamente dal libro di Belhomme, che risale al 1824. In quell'epoca vediamo apparire una nozione di idiozia che è del tutto nuova, e che non avreste potuto trovare nel XVIII secolo. Esquirol la definisce in questo modo: "L'idiozia non è una malattia, ma è piuttosto uno stato nel quale le facoltà intellettuali non si sono mai manifestate, o non hanno potuto svilupparsi a sufficienza [...]". E Belhomme, nel 1824, riprende quasi testualmente la stessa definizione, allorché scrive

---

<sup>26</sup> *Ibidem*. «Talvolta troviamo, per esempio, una sorta di grande contrapposizione tra una follia che presentava la forma del "furore", ovvero della violenza, dell'agitazione temporanea, dunque una follia che si presentava, potremmo dire, in forma di "eccesso", da una lato, e una follia in forma di "difetto", appartenente, al contrario, alla tipologia della prostrazione, dell'inerzia, della mancanza di agitazione, e che coincideva con ciò che veniva definito "demenza", "stupidità", "imbecillità", e così via, dall'altro. In qualche caso, la stupidità e l'imbecillità venivano definite come forme particolari all'interno di una serie più vasta in cui era possibile trovare la mania, la melanconia, la demenza. Tutt'al più, è possibile [individuare] un certo numero di indicazioni che ci inducono a dire che l'idiozia era ritenuta una malattia più facilmente rilevabile nei bambini, mentre la demenza, al contrario, era considerata una patologia del tutto simile per quanto concerne il suo contenuto, ma destinata a prodursi solo a partire da una certa età» (*Ivi*, pp. 185-186).

che l'«idiozia è [...] uno stato costituzionale nel quale funzioni intellettuali non si sono mai sviluppate...»<sup>27</sup>.

Siamo di fronte a due importanti definizioni, poiché proprio a partire da qui fa la sua comparsa un concetto che si rivelerà un concetto chiave per lo sganciamento dell'idiozia dal campo della follia. Si tratta del concetto di sviluppo, che con la sua presenza o assenza diverrà essenziale, o almeno si tratta qui della prima fase della sua introduzione nei testi nosologici. «In queste definizioni e nelle descrizioni che le seguono, Esquirol e Belhomme faranno dello sviluppo un uso in qualche modo binario. Lo sviluppo per Esquirol e per Belhomme è qualcosa che si è avuto o che non si è avuto, di cui si ha beneficiato oppure no; ci si è sviluppati allorché si sia in possesso di volontà e intelligenza, non ci si è sviluppati se si manca di intelligenza o di volontà»<sup>28</sup>.

Cioè, i soggetti che non hanno beneficiato dello sviluppo sono incapaci di intendere (intelligenza) e di volere (volontà), i criteri che ancora oggi permettono alla psichiatria di appropriarsi di questi soggetti, appunto, sottraendoli al diritto, che si può esercitare o agire solo se si è riconosciuti soggetti a pieno titolo. «La nozione di sviluppo [...] consente [...] di effettuare un certo numero di distinzioni e permette di stabilire una certa linea di demarcazione tra due specie di caratteri: i caratteri di ciò che definisce una malattia, e i caratteri di ciò che appartiene all'ordine dell'infermità, della mostruosità, della non-malattia»<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 187. Le opere da cui sono prese le definizioni sono rispettivamente: J. E. D. Esquirol, *De l'idiotie* (1820), in Id., *Des maladies mentales considérées sous le rapport médical, hygiénique et médico-légal*, Baillièrre, Paris 1838, vol. 2, p. 284 e J. E. Belhomme, *Essai sur l'idiotie. Proposition sur l'éducation des idiots mise en rapport avec leur degré d'intelligence* (1824), Didot Jeune, Paris 1824 (la citazione è ripresa dall'edizione Baillièrre, Paris 1843, p. 51).

<sup>28</sup> M. Foucault, *Il potere psichiatrico. Corso al Collège de France (1973-1974)*, cit., p. 188.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 189.

Nell'ambito della malattia, resta quella che verrà definita la demenza, per cui è ammesso un decorso, una evoluzione, con la possibilità di riconoscere l'esistenza di un passato, compare a un certo punto, in genere nella pubertà, mentre l'idiozia non conosce un passato, è qualcosa che si ha dalla nascita, è costitutiva dell'individuo, attiene quindi all'infermità o alla mostruosità, che appunto non conoscono evoluzione<sup>30</sup>. Siamo al culmine di quella che Foucault individua come prima fase della psichiatrizzazione dell'infanzia, il primo movimento che istituisce un discorso specifico per questo nuovo soggetto, l'infanzia problematica, che verrà, in una seconda fase, istituzionalizzata attraverso la psichiatria e la psicologia. «La seconda fase, risalente a

---

<sup>30</sup> In realtà l'introduzione del concetto di sviluppo ha molte e importanti conseguenze, su cui si sofferma, opportunamente, più in dettaglio Foucault: «In primo luogo, esso consente una chiara distinzione cronologica. Se l'idiozia consiste in un'assenza di sviluppo, di colpo diventa necessario, e normale, che la follia sia qualcosa che si manifesta fin da subito, al contrario di quanto avviene in altre forme di indebolimento del pensiero, dell'intelletto o della percezione, come la demenza. Similmente a ciò che accade in altre malattie mentali, come per esempio la mania, la monomania, la lipemania, e così via, la demenza apparirà, infatti, solo a partire da un certo momento, e cioè per lo più a partire dalla pubertà. A partire di qui, dunque, viene innanzitutto stabilita una distinzione cronologica. In secondo luogo, è posta la differenza nel tipo di evoluzione. Se l'idiozia rappresenta l'assenza di sviluppo, allora essa è qualcosa di stabile, di definitivamente acquisito: l'idiota non conosce evoluzione. Al contrario la demenza, che è anch'essa una forma di indebolimento del pensiero, a differenza dell'idiozia, sarà una malattia menale suscettibile di evolversi, di aggravarsi di anno in anno, ma anche, forse, di stabilizzarsi per un certo tempo, e [dalla quale] eventualmente [si] potrà anche guarire. La terza differenza è data dal fatto che l'idiozia è sempre legata a vizi organici di costituzione. Essa appartiene dunque all'ordine dell'infermità, oppure si colloca ancora nel quadro generale della mostruosità. La demenza, invece, come le altre malattie, potrà accompagnarsi a un certo numero di lesioni che sono accidentali, e che sopraggiungono a partire da un certo momento. Troviamo, infine, una differenza nei sintomi. La demenza, dal momento che si tratta di una malattia tardiva, che interviene a partire da un certo numero di processi e, eventualmente, di lesioni organiche, avrà sempre un passato. Il che significa che nella demenza troveremo sempre dei resti: talvolta dei residui d'intelligenza, tal'altra tracce di delirio, ma in ogni caso qualcosa del passato di tale stato, positivo o negativo, comunque resterà. L'idiota, al contrario, è qualcuno che non ha passato, qualcuno a cui non resta niente, la cui esistenza non ha lasciato e non lascerà mai la minima traccia nella sua memoria» (*Ivi*, pp. 188-189).

qualche anno più tardi, attorno al 1840, è segnata da Seguin, che ritroveremo nel corso di tutto il processo di istituzionalizzazione e di psichiatrizzazione effettive dell'infanzia, e che nel suo *Traitement moral des idiots* elaborerà i concetti principali a partire dai quali la psicologia e la psicopatologia del ritardo mentale potranno svilupparsi durante tutto il XIX secolo»<sup>31</sup>.

Mi sembra particolarmente utile introdurre un altro percorso, che si occupa in maniera particolare dell'ambito scolastico, come vedremo, cioè quello di Castel, che si dimostra estremamente utile per la complementarità del quadro ricostruttivo della psichiatrizzazione dell'infanzia, anche se in questo caso ci muoviamo già in un'ottica di psicologizzazione dell'infanzia, progenie del potere psichiatrico. Castel parte dalla constatazione della diffusione oggi della psicologia soprattutto in ambito scolastico, anzi, meglio, dalla constatazione della saturazione dell'infanzia più in generale da parte della psicologia, tentando di analizzare come è stato possibile questo:

«Come è dunque “arrivata all'infanzia” la psicologia? Qual è stato il primo tipo di “bambino con problemi” (*enfant à problèmes*), per conservare la mirabile ambiguità di un'espressione che non dice se quei “problemi” si pongono all'individuo stesso, o sono quelli che lui pone agli altri, o tutti e due insieme? Paradossalmente, non è stato il bambino pazzo, o affetto da disturbi psichici, come si dice oggi: nella letteratura psichiatrica del XIX secolo non si segnalano praticamente bambini alienati, e solo relativamente tardi si prevedono per loro reparti speciali nei manicomi»<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> *Ivi*, p. 189.

<sup>32</sup> R. Castel, *Verso una società relazionale. Il fenomeno “psy” in Francia*, Feltrinelli, Milano 1982, p. 27.

Castel prosegue la sua analisi, soffermandosi su una distinzione che si rivelerà fondamentale come secondo movimento, per dirla con Foucault, per la specializzazione del discorso psichiatrico sull'infanzia, aprendo la strada ai saperi specifici attraverso l'idea della possibile educazione di una figura specifica di questi *enfant à problèmes*. Si tratta della distinzione dell'idiota dal ritardato, con un ulteriore scarto rispetto al folle.

«Eppure è proprio dal mondo asilare che doveva emergere questa percezione, attraverso le pratiche dirette verso una categoria limitata di “bambini con problemi”, che pongono grossi problemi: i grandi ritardati o idioti, come si diceva nel vocabolario dell'epoca, quei soggetti cioè privi di capacità relazionale e sociale ad un punto tale che non possono essere mantenuti nell'ambiente familiare. D'altronde, questi bambini non sono dissociati dagli adulti: l'età non ha nessun significato, perché, bambini o adulti, gli idioti sono definitivamente fissati ad uno stadio subumano. Verso il 1840, gli idioti rappresentano circa il terzo (bambini e adulti insieme) degli internati a Bicêtre e alla Salpêtrière. È inutile dire che il carattere immobile di questo handicap rende vana ogni velleità d'intervento. Finché domina questa concezione dell'idiozia, che presuppone l'arresto definitivo dello sviluppo psichico, un'educazione specializzata è impossibile. Farà la sua comparsa soltanto con la promozione della categoria di ritardato, che implica non un arresto, ma solo un ritardo, per quanto importante, di quello sviluppo. Il ritardato non è né l'idiota immobilizzato in un destino quasi animale, né l'alienato, la cui mente è passata in tutt'altro mondo, quello della follia. Il ritardato è potenzialmente educabile, a condizione di usare metodi appropriati»<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 28. «I principi di un'educazione specializzata sono dunque stati inizialmente concepiti e sperimentati nel quadro manicomiale, e più esattamente, per quanto

Anche Foucault sottolinea la centralità di questa distinzione, che apre il campo alla figura del ritardato, enucleando anche le conseguenze della nuova idea di sviluppo, della ulteriore modulazione dell'idea di sviluppo, introdotta da Seguin.

«Innanzitutto osserviamo che, per come è concepito da Seguin nel suo *Traitement moral des idiots*, lo sviluppo non è più, come invece avveniva in Esquirol, qualcosa di cui si è dotati o di cui si è privi, allo stesso titolo dell'intelligenza o della volontà; lo sviluppo è un processo che coinvolge la vita organica e la vita psicologica, è una dimensione lungo la quale sono distribuite l'organizzazione neurologica o quella psicologica, le funzioni, i comportamenti, le acquisizioni. Si tratta, insomma, di una dimensione temporale, e non più di una sorta di facoltà o di qualità di cui si sarebbe dotati. In secondo luogo, questa dimensione temporale è, in un certo senso, comune a tutti. Nessuno vi sfugge, ma si tratta tuttavia di una dimensione lungo

---

concerne la Francia, nella scuola aperta nel reparto degli idioti di Bicêtre. Se questi metodi pedagogici restano estremamente limitati, non sono invece affatto rozzi. Verso il 1840, Seguin, che – il fatto merita di essere sottolineato – non è medico e può per questo prendersi certe libertà con la rigidità delle nosografie psichiatriche, mette a punto una teoria degli stadi di sviluppo del bambino, una teoria piagetiana *ante litteram*. Per caratterizzare empiricamente la posizione precisa di ogni bambino ritardato rispetto a questo processo evolutivo, elabora un questionario che anticipa nelle grandi linee tutti i futuri protocolli d'interrogatorio medico-psicologico. Definisce un approccio pedagogico speciale, che non è né il trattamento medico (poiché il ritardo non è una forma di follia), né l'azione educativa normale, troppo stereotipata per poter combattere l'handicap specifico del bambino ritardato. Alla metà del XIX secolo, dunque, tutti gli elementi della struttura medico-pedagogica attuale esistono già, in particolare il difficile adattamento della dimensione psichiatrica o medica e della dimensione scolastica e pedagogica, la cui concorrenza anima ancora oggi, e fino a noi, tutta la storia delle "istituzioni speciali". Ma, un dispositivo simile non riguarda che una categoria estremamente limitata di bambini, che la gravità dei loro disturbi ha sottratto alla vita sociale: ed è questa una caratteristica fondamentale dell'educazione specializzata nel periodo della sua preistoria» (*Ivi*, pp. 28-29).

la quale si può andare incontro a un arresto. Per questa ragione possiamo dire che, se anche lo sviluppo è comune a tutti quanti, lo è però solo come una sorta di *optimum*, come una regola di successione cronologica, con un punto ideale di compimento. Piuttosto che una virtualità presente in ciascuno, dunque, lo sviluppo è una specie di norma rispetto alla quale ci collochiamo»<sup>34</sup>.

Di qui, come accennato, discende la conseguenza che si innesca una ulteriore variante rispetto all'idea degli stadi attraverso cui si passa nello sviluppo ed è la velocità con cui si percorrono questi stadi.

Le conseguenze sono ancora una volta specificate da Foucault, che parla di un duplice sistema normativo:

«da un lato, nella misura in cui l'idiota è qualcuno che si è arrestato a un certo stadio, l'entità dell'idiozia si misurerà in relazione a una normatività che sarà quella dell'adulto: l'adulto apparirà come il termine ultimo, al contempo reale e ideale, dello sviluppo. Sarà dunque la condizione dell'adulto a funzionare come norma. Dall'altro, invece, la variabile della lentezza risulterà definita – come Seguin dice molto chiaramente nel suo testo – dal confronto con gli altri bambini: un ritardato è qualcuno che si sviluppa più lentamente degli altri. Il che comporta che a costituire l'altra normatività, quella rispetto alla quale si situerà il ritardato, sarà una certa media dell'infanzia, o una certa maggioranza di bambini. In questo modo l'insieme dei fenomeni riconducibili alla debolezza mentale – l'idiozia propriamente detta, o il ritardo – si troverà a essere definito in relazione a due istanze normative: l'adulto per quanto concerne

---

<sup>34</sup> M. Foucault, *Il potere psichiatrico. Corso al Collège de France (1973-1974)*, cit., p. 190. L'opera cui si riferisce Foucault è E. Seguin, *Tratamiento moral, higiene et éducation des enfants arriérés ou retardés dans leur développement*, Baillière, Paris 1846.



lo stadio terminale, i bambini per ciò che riguarda la definizione della media della velocità di sviluppo. Infine – ed è questo l'ultimo punto importante dell'elaborazione che stiamo esaminando – l'idiozia, e a maggior ragione il ritardo mentale, non possono più essere definiti come malattie»<sup>35</sup>.

Su questo punto le affermazioni di Seguin sono perentorie, così come gli attacchi agli studiosi che hanno tentato prima di lui di approcciare il problema dell'idiozia, visto che proprio in apertura del suo testo Seguin, dopo aver rimproverato, in un certo senso, il suo maestro, Esquirol, per aver seguito e riscritto semplicemente le definizioni di Pinel sulla malattia mentale, comprendendovi anche l'idiozia, ribadisce che quest'ultima non attiene al campo della malattia, cioè – con le sue parole - «L'idiotie n'est pas une maladie»<sup>36</sup>.

In effetti «l'idiota o il ritardato di Seguin non è qualcuno che abbia deviato dall'asse della normalità, bensì piuttosto qualcuno che si è situato al grado più basso all'interno di un ordine costituito dalla norma stessa, vale a dire lo sviluppo del bambino. L'idiota è come un bambino, non è malato; è qualcuno che è rimasto più o meno sprofondato in un'infanzia che è la stessa infanzia normale. Incarna un certo grado dell'infanzia, o, meglio ancora, l'infanzia rappresenta un certo modo di attraversare più o meno rapidamente i gradi dell'idiozia, della debolezza o del ritardo mentale. Giunti a questo punto, possiamo allora comprendere a pieno perché l'idiozia o il ritardo mentale non possono essere considerati esattamente come deviazioni patologiche,

---

<sup>35</sup> M. Foucault, *Il potere psichiatrico. Corso al Collège de France (1973-1974)*, cit., pp. 190-191.

<sup>36</sup> E. Seguin, *Traitement moral, hygiène et éducation des enfants arriérés ou retardés dans leur développement*, cit., p. 26. Anche se andrebbero meglio valutate le considerazioni svolte subito dopo da Seguin che accusa più che Esquirol i discepoli di quest'ultimo di aver frainteso la definizione del maestro che Seguin, invece, fa propria fino in fondo, senza le titubanze dello stesso Esquirol: «En effet, M. Esquirol me disait souvent qu'il ne s'était jamais occupé des idiots; et que, s'il avait consenti à diriger mon travail, c'était pour ajouter, auprès des parents de mon élève, l'autorité de son nom à mon expérience un peu jeune d'aspect alors» (*Ivi*, p 27).

anche se, alla fine, è comunque una malattia, o qualcosa come un'infermità, una lesione organica ad averli provocati. Si tratta di varianti temporali, varianti di stadio all'interno dello sviluppo secondo norma del bambino. L'idiota appartiene all'infanzia, come un tempo apparteneva alla malattia»<sup>37</sup>.

È importante sottolineare questa "normalità" di questa infanzia, poiché apre la strada, come ricorda anche Castel, alla possibilità della pedagogia di intervenire ed espletare la propria funzione di guida e accompagnamento alla crescita, seppure con strumenti speciali, in questi casi, che, giova ricordarlo, restano marginali fino al momento di cambiamento di scala che permette il pieno dispiegamento del potere psichiatrico nella società.

«[...] fondamentalmente, nel corso del XIX secolo, è l'adulto a essere folle, mentre l'anormalità, per contro, è relativa al bambino. Il bambino è stato portatore di anomalie e, attorno all'idiota, a partire dai problemi pratici che l'esclusione dell'idiota comportava, è stata costituita tutta la vasta famiglia che va dal bugiardo all'avvelenatore, dal pederasta all'omicida, dall'onanista al piromane, e che forma il campo generale dell'anomalia, al centro del quale compaiono il bambino ritardato, il bambino debole di mente, il bambino idiota. Possiamo anche osservare che è attraverso i problemi pratici posti dal bambino idiota che la psichiatria, da potere che controlla e corregge la follia, si appresta a diventare qualcosa che infinitamente più generale e pericoloso. Il potere psichiatrico si avvia cioè a diventare potere sull'anormale, potere di definire quello che è anormale, e dunque controllarlo e di correggerlo. Questa doppia funzione della psichiatria, come potere sulla follia e come potere sull'anomalia, corrisponde allo scarto che c'è tra le pratiche che riguardano il bambino folle e quelle relative al bambino anormale. La

---

<sup>37</sup> M. Foucault, *Il potere psichiatrico. Corso al Collège de France (1973-1974)*, cit., p. 191.

disgiunzione tra bambino folle e bambino anormale mi sembra sia uno dei tratti assolutamente fondamentali dell'esercizio del potere psichiatrico nel XIX secolo. Credo inoltre che sia possibile derivarne facilmente le principali conseguenze. La prima conseguenza è che la psichiatria potrà ora innestarsi sull'intera serie dei regimi disciplinari che esistono tutt'intorno a lei, in funzione del principio per cui in lei sola risiedono al contempo la scienza e il potere dell'anormale. Tutto ciò che è anormale in rapporto alla disciplina scolastica, militare, familiare e così via, tutte le deviazioni e tutte le anomalie la psichiatria potrà rivendicarlo come ambito di sua competenza. È dunque attraverso questa definizione del bambino anormale che sono state possibili la generalizzazione, la diffusione e la disseminazione del potere psichiatrico nella nostra società»<sup>38</sup>.

A questo quadro vanno aggiunte, per comprendere la diffusione su larga scala del potere psichiatrico, le importanti considerazioni di Castel sul ruolo della scuola e sulla costituzione, a partire dal salto di scala, cui accennavamo, del campo proprio della psico-pedagogia, campo che produrrà i propri esperti e si ritaglierà una precisa fetta di popolazione, più precisamente popolazione “*à problèmes?*”, che in questo caso sarà composta da coloro che si distaccano leggermente dalle norme e perciò vanno incontro a problemi scolastici. Naturalmente questo movimento permette l'erosione dei confini della normalità più vicino all'apice della campana della curva di rappresentazione delle ricorrenze della norma, appunto, permettendo così di attingere e targetizzare in maniera da essere definita “*à problèmes?*” una fetta molto ampia di popolazione, potenzialmente in realtà quasi tutta la popolazione, che può manifestare piccoli spostamenti e che proprio per la leggerezza dello scostamento non sarebbe ricaduta nella fascia di popolazione da normalizzare. Ma vediamo questo mutamento di scala come è avvenuto.

---

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 204.

«Un mutamento radicale di scala interviene con la scolarità obbligatoria. È un effetto dell'obbligo scolastico che, se prima i ritardi nello sviluppo erano individuati sulla base delle carenze massicce che presentavano i grandi ritardati, dopo l'introduzione della scuola obbligatoria tutti i bambini diventano oggetto di una valutazione della loro capacità in termini di *più o meno*. La scuola apre così una sorta di grande tribunale democratico di fronte al quale ad ognuno s'ingiunge di provare la propria capacità di acquisire un determinato sapere in un determinato tempo. La scuola diventa il luogo privilegiato per reperire un'anormalità che per questo stesso fatto cambia di natura. Quel che differenzia il debole mentale dagli altri bambini, non lo si può percepire al di fuori delle esigenze della scolarità. Ma porre questa differenza su una scala continua di prestazioni, significa che non c'è più ormai una soluzione di continuità netta fra una minoranza di ritardati e una maggioranza di normali. Al suo posto esiste invece un continuum su cui possono figurare tutti, dall'idiota al genio: la posizione di ciascuno è misurata semplicemente in termini di uno scarto per difetto o per eccesso rispetto ad una media. La psicomètria crea in tal modo le condizioni di una vera e propria rivoluzione: colloca l'individuo singolo in un quadro statistico e al tempo stesso normativo, che misura tutti gli scarti possibili rispetto ad una popolazione qualsiasi (dove la sua applicazione immediata a qualunque collettività, attraverso la valutazione delle prestazioni scolastiche, l'orientamento professionale, la selezione militare, ecc.). L'anomalia è ormai definibile senza alcun riferimento ad una causa patologica»<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> R. Castel, *Verso una società relazionale. Il fenomeno "psy" in Francia*, cit., pp. 29-30. «La debolezza della tecnica psicomètrica dipende tuttavia proprio dal fatto ch'essa si limita ad individuare degli scarti. La psico-pedagogia cercherà di porvi rimedio. Si apre così un nuovo e fondamentale solco d'intervento sull'uomo: gli psichiatri smettono di essere i soli specialisti qualificati nel trattamento delle anomalie del comportamento. Mentre

Questa strada ha permesso il dilagare di questi saperi che mantengono però l'aura di autorità che loro deriva dal fatto di essere discendenti di quel sapere capostipite che ha costituito il fondo, la matrice, da cui le scienze umane hanno potuto poi attingere per istituire particolari regimi di verità, il sapere bio-medico<sup>40</sup>.

E in effetti lo sguardo medico resta quello che per più tempo ha informato di sé il discorso sull'alterità patologica, innestandosi anche, con la potente e imperante metafora biologica al cuore dei discorsi sulla società, in altri campi, come la sociologia appunto, in cui ha funzionato a lungo l'analogia organismo-società, in particolare poi l'analogia organismo-città, visto che sempre più la città è venuta a installarsi come

---

quelli che si distaccano troppo e un po' in tutte le direzioni dalla norma continuano a dipendere dalla medicina, la psico-pedagogia tenderà di occuparsi di coloro che se ne distaccano leggermente, e sotto l'angolo specifico della prestazione scolastica. Di qui un intervento sulle difficoltà scolastiche, che non deve nulla al modello medico del trattamento quanto ai principi su cui si costituisce: da medico-psicologico, diventa un intervento propriamente psico-pedagogico. Il dispositivo istituzionale per l'esercizio di questa nuova attività è organizzato dalla legge del 1909, che stabilisce la creazione di classi di perfezionamento, e di una scuola nazionale di perfezionamento per ogni dipartimento. Queste istituzioni speciali sono destinate ad accogliere i bambini che per il loro quoziente intellettuale si pongono al livello della debolezza mentale leggera, e la cui scolarizzazione non può effettuarsi nel quadro dell'istituzione scolastica normale. Si tratta di una generalizzazione, e contemporaneamente di una trasformazione decisiva della formula scuola-manicomio sperimentata a Bicêtre: le scuole speciali vengono poste sotto l'autorità della Pubblica istruzione, e non più sotto quella della psichiatria. L'istituzione scolastica potrà ormai formare il suo proprio corpo di specialisti in psico-pedagogia, ed organizzare un proprio sistema di rieducazione. Questo dispositivo resterà tuttavia latente fino alla fine della seconda guerra mondiale» (*Ivi*, pp. 30-31). Da sottolineare la soglia cronologica della latenza, la fine della Seconda guerra mondiale, quando il problema del trattamento delle popolazioni di scarto, anche se per motivi lievi, esploserà credo anche per la rilevanza numerica, legata all'esperienza bellica, delle due guerre mondiali, occasione di specializzazione e diffusione del lessico e delle pratiche di trattamento sia delle follie legate alle guerre sia delle menomazioni e degli *handicap*, visto il gran numero di feriti e menomati, a vario titolo, seguiti alle guerre, appunto.

<sup>40</sup> Cfr.: M. Foucault, *Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico*, Einaudi, Torino 1998 e l'importante saggio di M. Bertani (*Dopo la Nascita della clinica. Nota su una rieducazione*) che accompagna questa nuova edizione del testo. Importante anche A. Carlino, *La fabbrica del corpo. Libri e dissezione nel Rinascimento*, Einaudi, Torino 1994.

“problema sociale” per eccellenza, poiché concentrazione dei problemi sociali dell’intera società di riferimento in uno spazio più ristretto rispetto ai confini dello Stato nazionale, luogo di concentrazione della popolazione, vero oggetto delle cure del potere contemporaneo<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Ancora una volta è Foucault a descrivere con maggiore chiarezza questo legame tra modernità e biologia, con le sue considerazioni, spesso equivocate, sulla biopolitica, considerata, con buona dose di ragione, da qualcuno un *idealismo*: «L’uomo moderno è l’animale nella cui politica è in questione la sua vita di essere vivente. Tutto abbastanza prosaico, terra terra, come si compete a un’umanità che abbia ritrovato i lumi della ragione e sia decisa a camminare sui propri piedi. Tuttavia, i valori possono essere prosaici quanto si vuole, nel momento in cui diventano “supremi”, quando tutto passa in secondo piano e la loro osservanza induce ogni tipo di deroghe (anche ai principi tradizionali della “legge”), allora ci troviamo di fronte a un nuovo idealismo: con i suoi imperativi assoluti, la sua morale di ciò che è bene e ciò che è male, la sua capacità di legare i destini individuali a un progetto di salvezza collettivo. La modernità biologica ha significato, in un certo momento storico, che alcune società hanno considerato la scomparsa delle razze inferiori, l’eliminazione degli anormali e la riduzione di numero dei degenerati come una strategia necessaria per rendere la specie umana in generale più sana e più pura. È successo negli Stati Uniti nella prima metà del XX secolo, dove il movimento eugenetico, sostenuto dagli studi sulla degenerazione della stirpe americana del biologo Charles Benedict Devenport, riuscì a fare adottare in una trentina di Stati delle leggi per la sterilizzazione di ritardati, alcolisti, criminali abituali, poveri e alienati, nonché una severa legislazione per la selezione degli immigrati. È successo con il nazismo, che con i programmi di eutanasia selvaggia e lo sterminio ha condotto la logica biopolitica fino alle sue estreme, inaudite conseguenze» (P. Di Vittorio, *L’anima oltre le sbarre. La biopolitica dalla segregazione alla comunità terapeutica*, in G. Covili, *Gli esclusi. 1973-1977*, cit., pp. 228-229). Siamo naturalmente già al futuro, se prima abbiamo parlato di preistoria, del dispiegamento di questi saperi che servono perfettamente alla logica biopolitica qui delineata. In effetti, potremmo parlare di un dispositivo che è il medesimo e che troverà nel razzismo di Stato una differente modulazione di questa logica, come sottolinea ancora Di Vittorio. «Con l’emergere del biopotere, il razzismo viene iscritto nei meccanismi dello Stato. Ma il razzismo non è altro che il modo specificamente moderno di trattare i rifiuti. E se i rifiuti continuano a essere identificati dall’idealismo, ossia da un certo ideale di uomo e di società, gli ideali cambiano completamente di segno nell’epoca moderna: abbandonata la dimensione trascendente, precipitano nell’immanenza conficcandosi nel cuore della materia. I rifiuti sono tutto ciò che non corrisponde – se non come minaccia diretta e inequivocabile – all’ideale di una vita piena, sana e pura. A partire da questo ideale, i rifiuti vengono trattati allo scopo di realizzare l’ordine sociale perfetto. L’idealismo individua i rifiuti, il razzismo fa le pulizie, il fascismo mette ordine e chiude le porte. È su miti del tutto prosaici, come l’igienismo, il salutismo, l’estetismo (il “tipo” ariano *versus* l’ebreo “informe”), che si sono costruiti i peggiori deliri politici del XX secolo. Da questo punto di vista, la

### 3. Paradigmi della disabilità.

In effetti è questo potente lessico di stampo medico, diffusosi nel tessuto sociale più generale attraverso le strade sopra descritte, seppure in maniera sommaria, a definire e a costituire il palinsesto di ogni discorso sulla disabilità ancora oggi<sup>42</sup>.

Siamo di fronte al trionfo di una mentalità scienziata, figlia dell'illuminismo e portata in trionfo dal positivismo, dove il riduzionismo biologico si impone come base di partenza certa per

---

biopolitica non è altro che l'espressione estrema dell'*idealismo rovesciato* dei moderni nelle sue estreme conseguenze politiche. Non è per agitare uno spauracchio che si è fatto riferimento al nazismo. Dio ci salvi dal tono apocalittico. In realtà, il sogno dell'uomo nuovo si è definitivamente infranto in una mattanza senza precedenti. Le "sublimi" figure della modernità (il Soldato e il Lavoratore, l'Ariano e il Proletario), con le quali si è cercato di modellare il mondo nuovo, si sono schiantate e probabilmente non si rialzeranno più. Almeno nella stessa forma. Il problema è che, esplodendo, queste figure si sono disintegrate, polverizzate, banalizzate. Sono diventate produzione di massa: tutti possono accedere all'ideale (l'ideale si è democratizzato), tutti possono diventare imprenditori dell'ideale (l'ideale si è liberalizzato). La morte dell'uomo nuovo è l'infinita sopravvivenza del suo volto "normalizzato". Ciò che potrebbe stupire, ma in fondo è già successo nella storia dell'umanità, è la persistenza degli ideali. Vita, salute, bellezza, estetica, benessere, sicurezza. Sfrattati dal loro *pantheon*, degradati fino al *kitsch*, gli dèi restano gli stessi» (*Ivi*, pp. 229-230). Sull'intreccio normale-patologico per ogni organismo, sia umano che sociale, e sui relativi equivoci categoriali (che hanno un impatto importante sui concetti di malattia, anomalia e anormalità), cfr.: G. Canguilhem, *Il normale e il patologico*, Einaudi, Torino 1998.

<sup>42</sup> Particolarmente evidente in uno dei settori chiave di promozione dell'inclusione sociale, che è la scuola, dove l'approccio alla disabilità è fondato sulla pregressa classificazione medica: «Per definire l'handicap è necessario analizzare le patologie secondo aspetti nosografici o eziologici e farne una sintesi classificatoria, tenendo presente che la scelta dev'essere coerente. In altre parole, sia nel caso dell'analisi, sia in quello della sintesi è necessario avere dei punti di riferimento in comune. Quello di normalità, ad esempio, e quello di patologia» (L. Trisciuzzi, *Manuale di didattica dell'handicap*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 35). Si è scelto questo passo, perché esemplificativo dello sfondo medico che guida la didattica dell'handicap oggi, nonostante le giuste osservazioni sul ruolo della cultura e della società nella costruzione delle "patologie" come tali, sottolineato dallo stesso Trisciuzzi anche nel testo appena citato. Per un'analisi delle politiche di integrazione scolastica in Italia, cfr.: A. Mancini, *Lo sviluppo delle politiche di integrazione scolastica in Italia in prospettiva sociologica*, in F. Ferrucci (a cura di), *Disabilità e politiche sociali*, numero monografico di «Sociologia e politiche sociali», vol. 8, n. 3, 2005, pp. 49-72.

qualsiasi discorso che abbia a che fare con il corpo umano, con l'organismo umano e il suo sviluppo.

«Queste discipline [anatomia e fisiologia umana] spiegano le malformazioni e i comportamenti anomali come fattori appartenenti al mondo fisico e non più alla sfera soprannaturale. Mano a mano che le interpretazioni di carattere scientifico guadagnano terreno, la spiegazione delle anomalie è ricondotta, sempre più spesso, ad un complesso intreccio di fattori: prima medici e poi, successivamente, economici e sociali. La valutazione di ordine morale, che la scienza sembrava aver espunto definitivamente dall'orizzonte sociale, cambia forma e ricompare per distinguere i soggetti che sono meritevoli di assistenza e di cura da quelli che non lo sono: non più in riferimento alla sfera religiosa-sacrale bensì alla posizione occupata rispetto al sistema economico-produttivo»<sup>43</sup>.

Il disabile deve fare i conti con la trasformazione più generale della società e con le ricadute delle trasformazioni del mondo del lavoro e della produzione, anche perché, dalla Rivoluzione industriale in poi, sarà sempre più il lavoro il perno principale cui saranno legate le garanzie dell'inclusione e del supporto all'agganciamento al gruppo e alla società più in generale, secondo una parabola che, dopo una fase di innalzamento delle garanzie e una forte espansione del *welfare* conosce oggi una contrazione del sistema di garanzie che non ha più risorse, per il restringimento del numero dei posti di lavoro e la diffusione della

---

<sup>43</sup> F. Ferrucci, *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004, p. 22. Come introduzione alla storia degli handicappati, cfr.: A. Canevaro – A. Goussot, *La difficile storia degli handicappati*, Carocci, Roma 2000 e H. J. Stiker, *Corps infirmes et société. Essais d'anthropologie historique*, Dunod, Paris 2005.



precarizzazione del lavoro stesso<sup>44</sup>. In effetti, «nelle società premoderne, i modi di produzione erano ancora flessibili e consentivano ai disabili di adattarvi e quindi assumere un ruolo anche nel sistema economico [...]. L'impatto dei processi di industrializzazione e di urbanizzazione sulla vita delle persone disabili modifica radicalmente lo scenario. Il diffondersi di forme di organizzazione di tipo fordistico-tayloristico richiede prestazioni lavorative molto standardizzate che i disabili non sono in grado di fornire, determinando così la loro esclusione dal sistema produttivo»<sup>45</sup>.

Quindi, come detto, è con questo contesto molto mutato rispetto al passato che il disabile si trova a fare i conti, andando incontro a un processo di marginalizzazione dal sistema produttivo, se non a una vera e propria esclusione.

«Con l'accentuarsi dei processi di differenziazione, il lavoro assume un ruolo di primo piano come fattore di stratificazione sociale e dunque della costruzione dell'identità sociale degli individui. L'idoneità fisica (*able-bodiedness*) diventa il punto di riferimento in base al quale tracciare il confine che separa il disabile da chi non lo è. Contestualmente si diffonde l'uso del termine "handicappato". L'espressione inizialmente indica un gioco d'azzardo (*hand in the cap*). Passa poi al mondo dell'ippica e designa una competizione che prevede l'attribuzione di vantaggi iniziali differenziati in base alle capacità dei singoli concorrenti. Il termine ben si presta a rappresentare le trasformazioni culturali in atto nelle società industriali dove si affermano teorie improntate al darwinismo sociale. L'handicappato è colui che

---

<sup>44</sup> Naturalmente il discorso sarebbe molto più lungo e complesso di quanto non è possibile qui sviluppare. Per una ricostruzione esemplare della parabola del salariato, cfr.: R. Castel, *Le metamorfosi della questione sociale. Una cronaca del salariato*, Elio Sellino Editore, Avellino 2007.

<sup>45</sup> F. Ferrucci, *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*, cit., pp. 22-23.

parte svantaggiato in questa gara collettiva dove il sistema produttivo gioca un ruolo fondamentale per la riuscita sociale. La mancata partecipazione delle persone disabili al sistema produttivo fa sì che esse siano percepite come un problema che può perturbare l'ordinato funzionamento del sistema sociale. L'immagine dello zoppo, oppure del cieco, che mendica agli angoli delle strade e mette le mani nel cappello per raccogliere le offerte dei passanti è continuamente evocata dal termine handicappato e diventa il tratto distintivo della sua identità sociale»<sup>46</sup>.

Ma quali sono i termini di questa identità sociale?

Il soggetto disabile conosce una propria classificazione da parte dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), che «dopo svariati tentativi realizzati nei decenni precedenti, all'inizio degli anni '80 [...] adotta l'*International Classification of Impairments Disabilities and Handicaps* (ICIDH)»<sup>47</sup>. I concetti chiave che compongono la costellazione dei tratti e delle attese che la società attribuisce al ruolo del disabile sono menomazione, disabilità ed *handicap*. In effetti quello che resta da sottolineare è che sembra prevalere una vettorialità dello status del soggetto che si trova a seguire la traiettoria che porta dalla menomazione, che attiene alla dimensione organica e corporea, e arriva alla disabilità, dove in effetti vi è l'impatto con la "normalità" costruita dalla società e dalle culture nel cui ambiente si muove il soggetto, e che, come ogni contesto, offre agli individui una serie di ruoli e relative aspettative ritenuti "normali", "consoni" al gruppo. Il soggetto può ritrovarsi in possesso di qualche caratteristica che se ricade tra i segni stigmatizzati, lo incasella nello *status* di disabile, uno *status* il cui peso ricade sul soggetto proprio perché in ultima analisi è la

---

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>47</sup> *Ivi*, p. 25. Per la classificazione del 1980, cfr.: World Health Organization, *The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, WHO, Geneva 1980.

menomazione/stigma che il soggetto ha e che è riconosciuta come tale dalla società che lo mette in condizioni oggettive di svantaggio, di “minorità”, bisognoso cioè di misure che gli permettano di superare quello che è divenuto oggettivamente un *handicap*, cioè la socializzazione di quegli «scostamenti, per eccesso o per difetto, nella realizzazione dei compiti e nella espressione dei comportamenti rispetto a ciò che sarebbe *normalmente atteso*»<sup>48</sup>.

Naturalmente questa socializzazione può anche portare a esiti positivi, ma, siccome «l'impressione finale è che l'handicap sia prodotto dalla menomazione e dalla disabilità»<sup>49</sup>, alla fine resta forte il dubbio che il soggetto si mantenga sempre in condizioni di screditabilità, di potenziale vulnerabilità che può sganciare in ogni momento l'individuo

---

<sup>48</sup> F. Ferrucci, *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*, cit., p. 27. «Si possono elencare, grosso modo, tre tipi diversi di stigma. Al primo posto stanno le deformazioni fisiche; al secondo gli aspetti criticabili del carattere che vengono percepiti come mancanza di volontà, passioni sfrenate o innaturali, credenze malefiche e dogmatiche, disonestà. Tali aspetti sono dedotti, per esempio, dalla conoscenza di malattie mentali, condanne penali, uso abituale di stupefacenti, alcolismo, omosessualità, disoccupazione, tentativi di suicidio e comportamento politico radicale. Infine ci sono gli stigmi tribali della razza, della nazione, della religione, che possono essere trasmessi di generazione in generazione e contaminare in egual misura tutti i membri di una famiglia. Comunque in tutti questi esempi di stigma [...] spiccano le stesse caratteristiche sociologiche. Un individuo che potrebbe facilmente essere accolto in un ordinario rapporto sociale possiede una caratteristica su cui si focalizza l'attenzione di coloro che lo conoscono alienandoli da lui, spezzando il carattere positivo che gli altri suoi attributi potevano avere. Ha uno stigma, una diversità non desiderata rispetto a quanto noi avevamo anticipato. [...] Per definizione, crediamo naturalmente che la persona con uno stigma non sia proprio umana. Partendo da questa premessa, pratichiamo diverse specie di discriminazioni, grazie alle quali gli riduciamo, con molta efficacia anche se spesso inconsciamente, le possibilità di vita. Mettiamo in piedi una teoria dello stigma, una ideologia atta a spiegare la sua inferiorità e ci preoccupiamo di definire il pericolo che quella persona rappresenta talvolta razionalizzando un'animosità basata su altre differenze, come quella di classe. Nelle nostre conversazioni quotidiane ci serviamo di termini specifici, come “zoppo”, “bastardo”, “demente”, che diventano fonte di metafore e di immaginazione; è tipico che ormai non si pensi più al significato che avevano originariamente» (E. Goffman, *Stigma. L'identità negata*, ombre corte, Verona 2003, pp. 14-15).

<sup>49</sup> F. Ferrucci, *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*, cit., p. 29.

dal regime comune, così da ritrovarsi in una delle traiettorie della disaffiliazione<sup>50</sup>. Così il rischio è che si scivoli da una dinamica di

---

<sup>50</sup> Si tratta della condizione in cui vive chi deve continuamente nascondere uno stigma che sa poterlo screditare, chi è costretto cioè a dover continuamente controllare l'informazione sulla sua identità. «Il problema non è di controllare la tensione che si genera nel corso di contatti sociali, ma piuttosto di controllare l'informazione riguardante la minorazione della persona. Mettere in mostra o no; dire o non dire; lasciar passare o non lasciar passare; mentire o non mentire e, in ogni caso, a chi, come, quando e dove. Per esempio, quando un malato di mente è all'ospedale e vanno a visitarlo i membri adulti della sua famiglia, si trova ad essere trattato con tatto, come se fosse sano, quando ancora c'è qualche riguardo alla sua malattia, anche se ormai dubbi non ne esistono più. Oppure è trattato come pazzo quando lui sa che le cose non stanno proprio così. Ma nel caso di un ex malato di mente il problema è diverso. Non si trova a dover fronteggiare un pregiudizio contro se stesso, ma piuttosto l'accettazione brutale da parte di individui pieni di pregiudizi contro chi si trova nella sua situazione che, da un momento all'altro, potrebbe essere rivelata. Dovunque egli vada, confermerà in modo falso con il suo comportamento verso gli altri che essi si trovano in compagnia di una persona come loro desiderano, ma che però possono scoprire da un momento all'altro che, dal punto di vista mentale, non è normale come loro. L'ex malato di mente nasconde, o crede di nascondere, l'informazione sulla sua vera identità sociale e riceve e accetta un trattamento fondato su false premesse» (E. Goffman, *Stigma. L'identità negata*, cit., pp. 58-59). Sul difficile e faticoso controllo dell'informazione su uno stigma particolare e in genere non considerato, quello contrapposto al classico stigma che pone "down" una persona, quindi uno stigma che pone "up" una persona, configurandolo come supereroe a partire dall'analisi della paradigmatica esperienza di normalizzazione della famiglia degli *Incredibili* nel film omonimo (B. Bird, *The Incredibles*, Pixar Animation Studios, Usa 2004, uscito in italiano con il titolo *Gli Incredibili - Una "normale" famiglia di supereroi*), cfr.: P. Di Vittorio – F. Franchini, *La croce della normalità (I) - L'invasione dei supernormali*, «Action30», n. 1, 2006 e più in generale il lavoro del collettivo Action 30 sul sito <http://www.action30.it/blog>. Mi pare estremamente più pregante a riguardo il concetto di disaffiliazione, rispetto a quello di più lunga tradizione di esclusione, che Robert Castel introduce e utilizza nella sua griglia interpretativa della società contemporanea e delle metamorfosi della questione sociale a partire dal tema del lavoro, riconosciuto come elemento centrale nella società: «Non esamino qui il lavoro in quanto rapporto tecnico di produzione, ma come supporto privilegiato d'iscrizione nella struttura sociale. Esiste in effetti, lo si verificherà sulla lunga durata, una forte correlazione tra il posto occupato nella divisione sociale del lavoro e la partecipazione alle reti di sociabilità e ai sistemi di protezione che "coprono" un individuo di fronte alle alee dell'esistenza. Di qui, la possibilità di costruire quelle che metaforicamente chiamerei delle "zone" di coesione sociale. Così, l'associazione lavoro stabile/inserimento relazionale solido, caratterizza una zona d'integrazione. Di contro, l'assenza di partecipazione a qualsiasi attività produttiva e l'isolamento relazionale congiungono i loro effetti negativi per produrre l'esclusione, o piuttosto, come cercherò

---

di dimostrare, la disaffiliazione. La vulnerabilità sociale è una zona intermedia, instabile, che coniuga la precarietà del lavoro con la fragilità dei supporti di prossimità. Ben inteso, tali associazioni non giocano in modo meccanico» (R. Castel, *Le metamorfosi della questione sociale. Una cronaca del salariato*, cit., pp. 29-30). Cui Castel aggiunge subito dopo la seguente precisazione: «Si tratta non tanto di collocare degli individui in queste “zone”, quanto di chiarire i processi che li fanno transitare dall’una all’altra, per esempio passare dall’integrazione alla vulnerabilità, o basculare dalla vulnerabilità nella inesistenza sociale: come sono alimentati questi spazi sociali, come si mantengono e soprattutto si disfano gli statuti? È per questo che, al tema oggi abbondantemente orchestrato dell’esclusione, io preferisco quello della *disaffiliazione* per definire il risultato di questo processo. Non è una civetteria da vocabolario. L’esclusione è immobile. Designa uno stato o, piuttosto, degli stati di privazione. Ma, la constatazione di carenze non permette di riaffermare i processi che generano queste situazioni. Per usare con rigore una tale nozione, che corrisponde al modello di una società duale, bisognerebbe che corrispondesse a situazioni caratterizzate da una localizzazione geografica precisa, dalla coerenza almeno relativa di una cultura o di una sotto-cultura, e, più spesso, da una base etnica. I ghetti americani evocano associazioni di questo tipo, e si può parlare a loro proposito, ancorché la nozione sia discussa, di *under-class*. In Francia non siamo – o non siamo ancora – a questo punto. Anche il fenomeno *beur*, nonostante un riferimento all’etnicità, non comprende una cultura specifica. *A fortiori*, non esiste una cultura comune ai differenti gruppi di “esclusi”. Parlare di disaffiliazione, invece, non è interinare una rottura, ma ritracciare un percorso. La nozione appartiene al medesimo campo semantico della dissociazione, della squalificazione o dell’invalidazione sociale. Disaffiliato, dissociato, invalidato, squalificato, in rapporto a cosa? È precisamente questo il problema. Ma si scorge già quale sarà il registro delle analisi richieste da questa scelta. Bisognerà reinscrivere i *deficit* nelle traiettorie, rinviare a delle dinamiche più ampie, essere attenti ai punti di bilico che generano gli stati-limite, ricercare il rapporto tra la situazione in cui si è e quella da cui si proviene, non considerare autonome le situazioni estreme, ma legare quel che succede a valle con ciò che accade a monte. Fin da ora si intuisce anche che, in questa prospettiva, la zona di vulnerabilità occuperà una posizione strategica. Ridotta o controllata, essa permette la stabilità della struttura sociale, sia nel quadro di una società unificata (una formazione nella quale tutti i membri beneficerebbero di sicurezze fondamentali), sia sotto forma di una società duale consolidata (una società tipo Sparta, in cui non esisterebbero affatto posizioni intermedie tra quella dei cittadini a pieno titolo e quella degli iloti in stato di soggezione). Al contrario, la zona di vulnerabilità, aperta e in estensione, come apparentemente si presenta il caso odierno, alimenta le turbolenze che rendono fragili le situazioni acquisite e disfano gli *status* assicurati. E la constatazione conserva una sua validità nel tempo. La vulnerabilità è un’onda secolare che ha segnato la condizione popolare col sigillo dell’incertezza e, più spesso, del malessere» (*Ivi*, pp. 31-32).

etichettamento<sup>51</sup> a una pratica di naturalizzazione<sup>52</sup>, che è d'altra parte la pratica alla base dei processi di razzizzazione moderni e dei vari

---

<sup>51</sup> Cfr.: in particolare, H. S. Becker, *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, EGA, Torino 1987, in particolare il capitolo *Imprenditori morali*, che può considerarsi il cuore della teoria, e i rilievi chiarificatori sulla portata della “teoria” avanzati nel capitolo *Una rilettura della teoria dell'etichettamento*.

<sup>52</sup> «Le leggi della coscienza, che noi diciamo nascere dalla natura, nascono dalla consuetudine; ciascuno, infatti, venerando intimamente le opinioni e gli usi approvati e accolti intorno a lui, non può disfarsene senza rimorso né conformarvisi senza soddisfazione. [...] In passato, quando gli abitanti di Creta volevano maledire qualcuno, pregavano gli dèi di assoggettarlo a qualche cattiva abitudine. [...] Ma il principale effetto della sua potenza è che essa ci afferra e ci stringe in modo che a malapena possiamo riaverci dalla sua stretta e rientrare in noi stessi per discorrere e ragionare dei suoi comandi. In verità, poiché li succhiamo col latte fin dalla nascita e il volto del mondo si presenta siffatto al nostro primo sguardo, sembra che noi siamo nati a condizione di seguire quel cammino. E le idee comuni che vediamo aver credito intorno a noi e che ci sono infuse nell'anima dal seme dei nostri padri, sembra siano quelle generali e naturali. [...] Per cui accade che quello che è fuori dei cardini della consuetudine, lo si giudica fuori dei cardini della ragione; Dio sa quanto irragionevolmente, per lo più. Se, come abbiamo imparato a fare noi che ci studiamo, ognuno che ode una sentenza giusta guardasse subito in che modo essa lo riguarda espressamente, troverebbe che non è tanto un buon detto, quanto un buon colpo di frusta all'abituale stoltezza del suo ragionare. Ma si accolgono gli ammonimenti della verità e i suoi precetti come se fossero rivolti agli altri, e mai a noi stessi; e invece di applicarli ai propri costumi, ognuno li mette a dormire nella sua memoria, molto sciocamente e inutilmente» (M. de Montaigne, *Saggi*, Adelphi, Milano 1996, p. 150). Sono queste le profonde riflessioni di Montaigne sulla naturalizzazione alla base della riflessione successiva di Pascal (cfr.: B. Pascal, *Pensieri*, Einaudi, Torino 1962) e, sulla sua scia, di Bourdieu [cfr.: P. Bourdieu, *Meditazioni pascaliane*, Feltrinelli, Milano 1998, dove si parla del processo di «doppia naturalizzazione che risulta dall'iscrizione del sociale nelle cose e nei corpi (sia dei dominanti che dei dominati – secondo il sesso, l'etnia, la posizione sociale o qualsiasi altro fattore discriminante), con gli effetti di violenza simbolica che ne risultano. Come ricordano nozioni del linguaggio quotidiano come quelle di “distinzione naturale” o di “dono”, il lavoro di legittimazione dell'ordine stabilito è straordinariamente facilitato dal fatto che si opera in modo quasi automatico nella realtà del mondo sociale» (*Ivi*, p. 190). Sulla violenza simbolica e sulle pratiche di distinzione, cfr.: P. Bourdieu, *Il dominio maschile*, cit.; Id., *La distinzione. Critica sociale del gusto*, cit. e Id., *La parola e il potere. L'economia degli scambi linguistici*, Guida, Napoli 1988]. Questa linea di pensiero è ricostruita (e qui la si riprende) da F. Remotti, *Contro natura. Una lettera al papa*, Laterza, Roma-Bari 2008, in cui Remotti aggiunge anche le seguenti considerazioni: «Montaigne è molto acuto circa gli effetti di questa incorporazione: idee, pratiche, costumi incorporati condizionano o modellano la nostra visione delle cose, della realtà, del mondo (“il volto del mondo si presenta siffatto al nostro primo

determinismi biologici che si sono succeduti nella storia culturale moderna, con particolare virulenza in realtà dalla diffusione del

---

sguardo”). Questa incorporazione e conseguente visione del mondo acquistano immediatamente un significato di naturalizzazione: è naturale “per noi” - vissuti e cresciuti in un determinato ambiente - che le cose siano “così”, organizzate e strutturate in quel modo, così come sembra del tutto naturale che noi la pensiamo in quel modo (“sembra che noi siamo nati a condizione di seguire quel cammino”). A questo punto, si registra però un effetto ulteriore, una sorta di balzo su un altro piano. Per Montaigne non si tratta soltanto di un’incorporazione di idee e pratiche e di un effetto di naturalizzazione, tale per cui si acquisiscono *habitus* mentali e comportamentali dotati di relativa inerzia e automatismo. Gli esseri umani non sono semplici automi. Scatta invece qui un atteggiamento interpretativo. Infatti, non ci si limita ad attivare in maniera pressoché automatica e naturale idee e pratiche incorporate, ma si attribuisce loro un significato più ampio: “le idee comuni”, socialmente condivise, “che vediamo aver credito intorno a noi” e che abbiamo ormai incorporate, non sono più semplicemente “nostre” idee, di “noi” che viviamo in questo specifico e particolare angolo di mondo, ma le trasformiamo in idee generali e naturali”. Montaigne mette così a punto un’altra operazione, diversa e ideologicamente più impegnativa rispetto all’incorporazione. Se questa avviene a causa di meccanismi di ordine psicologico (e, più alla base, di ordine fisiologico e neurologico), la generalizzazione è invece un’operazione concettuale, la quale consiste in un’estensione della validità delle idee incorporate. Queste non sono più soltanto elementi operativi, ma divengono oggetto di coscienza; non ci limitiamo più a utilizzarle e ad attivarle funzionalmente nel nostro comportamento, ma le trasformiamo in oggetto di “culto” e di “venerazione”. Inoltre, mentre l’incorporazione porta le idee dal mondo esterno (quello della società) al mondo interno del nostro corpo e della nostra mente, la generalizzazione dà luogo invece a un movimento opposto, a una sorta di proiezione che di solito va ben oltre la nostra società, dunque verso il mondo degli altri e dell’alterità» (*Ivi*, pp. 21-22). Sui processi di irreggimentazione dei discorsi e di produzione degli ordini discorsivi, cfr.: M. Foucault, *L’ordine del discorso*, Einaudi, Torino 2004. La sorprendente modernità di Montaigne mi pare possa anche cogliersi in quest’altro passo: «Una volta, dovendo far valere una nostra tradizione, accolta con piena autorità e in una zona assai estesa intorno a noi e non volendo, come si usa fare, imporla soltanto con la forza delle leggi e degli esempi, ma cercando invece di risalire fino alla sua origine, scopersi che il suo fondamento era così debole che poco mancò che non me ne disgustassi, io che dovevo inculcarla in altri» (M. de Montaigne, *Saggi*, cit., p. 151), che presenta una forte vicinanza alla medesima convinzione che attraverso Nietzsche (cfr. in particolare, F. Nietzsche, *Genealogia della morale. Uno scritto polemico*, Adelphi, Milano 2002 e Id., *Sull’utilità e il danno della storia per la vita*, Adelphi, Milano 1991) arriva a Foucault, di cui cfr.: su questo, *Nietzsche, la genealogia, la storia*, in Id., *Microfisica del potere*, Einaudi, Torino 1977.

pensiero nazionalista, cui sembravano dare una solida base scientifica<sup>53</sup>. In questo caso lo si può ugualmente riscontrare, visto che «l'accettazione di questo nesso porta a individuare le cause dello svantaggio in fattori di natura organica riconducibile all'individuo»<sup>54</sup>. Questo discorso, fondato sul rilievo che l'organicità e il correlato paradigma medico, in fondo, mantengono una certa egemonia ancora oggi nell'ambito della considerazione della disabilità, sembra essere confermato anche a valle del lungo e importante percorso che ha portato alla revisione dell'ICDIIH, in seguito alla decisione WHA15.21, penultima delle 22 risoluzioni prese nella ventiquattresima Assemblea generale del WHO, in cui il 21 maggio 2001 «The Fifty-fourth World Health Assembly, endorses the second edition of the International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, with the title International Classification of Functioning, Disability and Health, to be known as ICF»<sup>55</sup>.

Certo, «during the revision process, the term “handicap” was abandoned and “disability” has been used as an umbrella term for all three perspectives – body, individual and societal»<sup>56</sup>, ed è questa una importante conquista, dal momento l'impianto della nuova classificazione ruota attorno alla centralità del concetto di benessere,

---

<sup>53</sup> Su queste dinamiche, seppure da punti di vista differenti, cfr.: A. Burgio, *L'invenzione delle razze. Studi sul razzismo e revisionismo storico*, Manifestolibri, Roma 1998; Id., *La guerra delle razze*, Manifestolibri, Roma 2001; G. Barbujani, *L'invenzione delle razze. Capire la biodiversità umana*, Bompiani, Milano 2006; M. Foucault, *Bisogna difendere la società*, Feltrinelli, Milano 1998; E. Balibar – I. Wallerstein, *Razza nazione classe. Le identità ambigue*, Edizioni Associate, Roma 1991; P. A. Taguieff, *La forza del pregiudizio. Saggio sul razzismo e sull'antirazzismo*, il Mulino, Bologna 1994; Id., *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Raffaello Cortina, Milano 1999 e R. Gallissot – M. Kilani – A. Rivera, *L'imbroglio etnico in quattordici parole-chiave*, Dedalo, Bari 2001.

<sup>54</sup> F. Ferrucci, *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*, cit., p. 29.

<sup>55</sup> La risoluzione è disponibile al seguente link:  
<http://www.who.int/classifications/icf/wha-en.pdf>.

<sup>56</sup> World Health Organization, *International classification of functioning, disability and health: ICF. Short version*, Geneva, World Health Organization 2001, p. 188.



che sostituisce l'idea di guarigione, presentandosi come «a general term encompassing the total universe of human life, including physical, mental and social aspect, that make up what can be called a “good life”. Health domains are a subset of domains that make up the total universe of human life»<sup>57</sup>, legando così il concetto di disabilità all'ambiente sociale in cui si muove il soggetto, al contesto culturale che può permettere un buon funzionamento<sup>58</sup> o disabilitare<sup>59</sup> l'individuo, ma resta che alcuni settori chiave dell'inclusione sociale, alcune agenzie di “affiliazione” al gruppo e alla società sono ancora permeate da logiche ben lontane dall'immagine “relazionale” della disabilità che vorrebbe farsi funzionare attraverso il rilascio dell'ICF, relazionale nel senso della relazione al contesto di vita che crea o meno la disabilità<sup>60</sup>, o che

---

<sup>57</sup> *Ibidem*.

<sup>58</sup> «*Functioning* is an umbrella term for body functions, body structures, activities and participation. It denotes the positive aspects of the interaction between an individual (with a health condition) and the individual's contextual factors (environmental and personal factors)» (*Ivi*, p. 90).

<sup>59</sup> «*Disability* is an umbrella term for impairments, activity limitations and participation restrictions. It denotes the negative aspects of the interaction between an individual (with a health condition) and the individual's contextual factors (environmental and personal factors)» (*Ibidem*). Poco dopo vengono anche definiti i termini ricompreso sotto questo termine-ombrello. «*Impairment* is a loss or abnormality in body structure or physiological function (including mental functions). Abnormality here is used strictly to refer to a significant variation from established statistical norms (i.e. as a deviation from a population mean within measured standard norms) and should be used only in this sense. *Activity* is the execution of a task or action by an individual. It represents the individual perspective of functioning. *Activity limitations* are difficulties an individual may have in executing activities. An activity limitation may range from a slight to a severe deviation in terms of quality or quantity in executing the activity in a manner or to the extent that is expected of people without health condition. *Participation* is a person's involvement in a life situation. It represents the societal perspective of functioning. *Participation restrictions* are problems an individual may experience in involvement in life situations. The presence of a participation restriction is determined by comparing an individual's participation to that which is expected of an individual without disability in that culture or society» (*Ivi*, pp. 190-191). Sono qui ridefiniti e riconcettualizzati i concetti, appunto, di disabilità e *handicap* del precedente ICIDH, rispettivamente nei termini di *Activity limitation* e *Participation restriction*.

<sup>60</sup> «Le persone possono muoversi su sedia a rotelle, orientarsi con un cane guida, comunicare con il linguaggio dei segni e non avere disabilità, se il mondo con il quale

potrebbe anche definirsi relativistico, se non ci fosse sempre quel sostrato biologico che continua a funzionare come basso continuo del discorso sulla disabilità<sup>61</sup>, soprattutto attraverso la regolamentazione dell'accesso del disabile nella società, per esempio nella scuola<sup>62</sup> o nel lavoro<sup>63</sup>, anche se dall'altra parte continua la tendenza degli organismi

---

interagisce tiene conto di queste caratteristiche» (G. Griffo, *La Convenzione sui diritti delle persone con disabilità delle Nazioni Unite*, in Quaderni acp, n. 16/3, 2009, p. 127).

<sup>61</sup> Mi pare questo il nodo problematico più importante del testo di Ferrucci, ad esempio, in cui dopo aver criticato i riduzionismi legati ai precedenti paradigmi della disabilità, l'autore descrive la proposta estremamente interessante di paradigma relazionale, riprendendo lo schema AGIL di Parsons, rielaborato da Donati, e afferma: «definiamo la disabilità come una relazione problematica per il soggetto agente. Un problema interno che coinvolge la relazione fra organismo e personalità, e allo stesso tempo un problema esterno inerente le relazioni intersoggettive e strutturali in cui si situa. Lo schema individua le quattro dimensioni costitutive della disabilità come relazione sociale: l'orientamento al valore (L), gli standard di integrazione normativi che lo concretizzano (I), l'intenzionalità espressa dal soggetto agente (G), e l'adattamento, rappresentato dal funzionamento dell'organismo (A). La relazione A-I <asse orizzontale> individua gli aspetti strutturali di connessione, di legame insiti nella relazione sociale; mentre la relazione L-G <asse verticale> ne coglie il riferimento al senso inteso come significato e intenzionalità. La direzione di queste relazioni non è determinata a priori. Tanto gli assi quanto le quattro dimensioni sono fra loro interattive» (F. Ferrucci, *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*, cit., pp. 74-75). E ancora: «A nostro avviso, il paradigma relazionale fornisce un importante quadro di riferimento teorico per l'analisi sociologica della disabilità. La sua articolazione in dimensioni analitiche ne consente l'applicazione, senza reificarle come accade nel caso del paradigma medico/individualista, in quanto posso essere comunque ricondotte all'interno della medesima categoria concettuale. Inoltre, a differenza del paradigma sociale, l'inclusione della dimensione organica consente di distinguere la disabilità da altre forme di svantaggio sociale» (*Ivi*, p. 181). Ma la sensazione complessiva che se ne trae è quella di uno sbilanciamento complessivo sul ruolo della dimensione strutturale della disabilità (quella dell'asse orizzontale A-I precedentemente citato), ancora una volta poggiate sul fattore organico. Per lo schema AGIL, cfr.: T. Parsons, *Il sistema sociale*, Edizioni di Comunità, Milano 1965; per la citata revisione dello schema, cfr.: P. Donati, *Teoria relazionale della società*, Franco Angeli, Milano 1991.

<sup>62</sup> Sulla scuola, cfr. quanto già detto a nota 42.

<sup>63</sup> Sull'inserimento nel mondo del lavoro, cfr.: M. Rago, *Le politiche di inserimento lavorativo delle persone con disabilità in Italia: un'analisi teorica*, in F. Ferrucci (a cura di), *Disabilità e politiche sociali*, cit., dove si conclude: «L'inserimento lavorativo dei disabili, oltre a contenere aspetti fondamentali del loro progetto di vita, rappresenta il momento conclusivo del loro itinerario educativo-formativo e di riabilitazione psico-sociale e si configura per questo come un forte segnale di auto-realizzazione personale» (*Ivi*, p.

internazionali al riconoscimento e alla tutela dei diritti delle categorie più deboli, o meglio sarebbe dire indebolite dal contesto sociale e culturale in cui vivono.

Ultimo punto, la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, che, recepita dallo Stato italiano, rappresenta sicuramente un importante cambiamento nell'approccio alla disabilità, come riconosce ad esempio, per restare a una delle agenzie di socializzazione e inclusione più importanti, la scuola.

«Con la Legge n. 18 del 3 marzo 2009, il Parlamento italiano ha ratificato la *Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità*. Tale ratifica vincola l'Italia, qualora l'ordinamento interno avesse livelli di tutela dei diritti delle persone con disabilità inferiori a quelli indicati dalla Convenzione medesima, a emanare norme ispirate ai principi ivi espressi. Non è comunque la prima volta che il tema della disabilità è oggetto di attenzione di documenti internazionali volti alla tutela dei diritti umani, sociali e civili degli individui. La *Dichiarazione dei Diritti del Bambino* dell'ONU, varata nel 1959, recita: "Il bambino che si trova in una situazione di minorazione fisica, mentale o sociale, ha diritto di ricevere il trattamento, l'educazione e le cure speciali di cui abbisogna per il suo stato o la sua condizione". La *Dichiarazione dei diritti della persona con ritardo mentale* dell'ONU, pubblicata nel 1971, reca scritto: "Il subnormale mentale deve, nella maggiore misura possibile, beneficiare dei diritti fondamentali dell'uomo alla stregua degli altri esseri umani. Il subnormale mentale ha diritto alle cure mediche e alle terapie più appropriate al suo stato, nonché all'educazione, all'istruzione, alla formazione, alla

---

112), dove ancora una volta si presenta l'inserimento lavorativo in termini di riabilitazione psico-sociale. Per una comparazione molto significativa circa il regime discriminatorio cui sono soggette altre popolazioni, che pure dovrebbe godere pienamente dei diritti, essendo cittadini *pleno jure*, mi pare estremamente utile R. Castel, *La discriminazione negativa. Cittadini o indigeni?*, Quodlibet, Macerata 2008.

riabilitazione, alla consulenza che lo aiuteranno a sviluppare al massimo le sue capacità e attitudini”. La *Conferenza Mondiale sui diritti umani* dell’ONU, i cui esiti sono resi noti nel 1993, precisa che “tutti i diritti umani e le libertà fondamentali sono universali e includono senza riserve le persone disabili”. Le *Regole standard per il raggiungimento delle pari opportunità per i disabili*, adottate dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite del 20 dicembre 1993, ricordano come “l’ignoranza, la negligenza, la superstizione e la paura sono fattori sociali che attraverso tutta la storia della disabilità hanno isolato le persone con disabilità e ritardato la loro evoluzione”. Ciò che tuttavia caratterizza la Convenzione ONU in questione è di aver decisamente superato un approccio focalizzato solamente sul deficit della persona con disabilità, accogliendo il “modello sociale della disabilità” e introducendo i principi di non discriminazione, parità di opportunità, autonomia, indipendenza con l’obiettivo di conseguire la piena inclusione sociale, mediante il coinvolgimento delle stesse persone con disabilità e delle loro famiglie. Essa infatti recepisce una concezione della disabilità che, oltre a ribadire il principio della dignità delle persone con disabilità, individua nel contesto culturale e sociale un fattore determinante l’esperienza che il soggetto medesimo fa della propria condizione di salute. Il contesto è una risorsa potenziale che, qualora sia ricca di opportunità, consente di raggiungere livelli di realizzazione e autonomia delle persone con disabilità che, in condizioni contestuali meno favorite, sono invece difficilmente raggiungibili»<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca - Direzione Generale per lo Studente, l’Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione, *Linee Guida per l’Integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, rilasciate il 4 agosto 2009, pp. 7-8.

Siamo di fronte a un cambiamento radicale di ottica, come sottolinea ancora una volta Giampiero Griffo, siamo cioè di fronte a «un terremoto culturale, sbocco di un processo multidecennale che avrà conseguenze non solo nel campo della disabilità. La nuova consapevolezza che questa è una condizione ordinaria che ogni essere umano vivrà nel corso della propria esistenza, impone alla società di tenerne conto in tutte le decisioni legate allo sviluppo e all'organizzazione sociale. Le persone con disabilità, dal tradizionale approccio basato sul riconoscimento dei bisogni, dipendenti spesso dalle risorse economiche disponibili, vedono riconosciuti i loro diritti»<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> G. Griffo, *La Convenzione sui diritti delle persone con disabilità delle Nazioni Unite*, cit., p. 126. In realtà il percorso di riconoscimento dei diritti dei disabili andrebbe retrodatato rispetto alla canonica data degli anni '60-'70, come sembra fare anche Griffo, richiamando la data del 1971 come data del primo documento delle Nazioni Unite (*Ivi*, p. 128), o come accade generalmente, comprendendo questo movimento nel più generale movimento di contestazione della società degli anni citati, che vedono scendere in piazza per la promozione e il riconoscimento dei diritti delle classi deboli, degli emarginati (donne, folli, reclusi, studenti, ecc.) anche molti intellettuali, permettendo così ai “vinti” a vari livelli della società di “prendere la parola”, forse credendo troppo presto di aver così finito il lungo lavoro di ridisegno della società, mentre «non diversamente dal prendere coscienza, prendere la parola non è un'occupazione materiale o la conquista del potere. Denunciando una mancanza, la parola rimanda a un lavoro. Si tratta di un'azione eminentemente simbolica, rilevatrice di un compito che interessa oggi la totalità del nostro sistema. Crederla in se stessa efficace sarebbe prenderla per una cosa e, per una sorta di magia, pretendere di incatenare le forze con delle parole, sostituire le chiacchiere al lavoro. Inferire da ciò la sua insignificanza sarebbe perderne il significato, rimpiazzare con un meccanismo un sistema di relazioni e supporre infine che una società possa funzionare senza l'uomo» (M. de Certeau, *La presa della parola*, in Id., *La presa della parola e altri scritti politici*, Meltemi, Roma 2007, p. 35). In effetti «C'est au lendemain de la Première Guerre mondiale, cependant, que la reconnaissance de l'infirmité va se faire plus nettement sentir parmi des normes sociales de perception du corps. Le retour de la multitude des mutilés dans la société civile, l'expérience généralisée de l'amputation, le spectacle du corps démembré et la fréquentation quotidienne du cadavre, la profondeur du trauma et de la souffrance psychique inscrivent la défiguration et la vulnérabilité du corps au coeur de la culture perceptive» [J. J. Courtine, *Le corps anormal. Histoire et anthropologie culturelles de la difformité*, in A. Corbin – J. J. Courtine – G. Vigarello (sous la direction de), *Histoire du corps*, 3 voll., Édition du Seuil, Paris 2005-2006, vol. 3, p. 238]. Cfr. le

#### 4. A mo' di conclusione.

Da quanto finora detto, mi pare quindi importante sottolineare i passi avanti circa la considerazione della disabilità, che trovano anche una sanzione nella *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* prima richiamata. La tendenza sembra quindi essere quella delle misure antidiscriminatorie, proprio per fronteggiare le discriminazioni cui sono storicamente sottoposte anche altre popolazioni, altri gruppi, secondo però una logica di segmentazione (attraverso la creazione di *targets* sempre più specifici)<sup>66</sup> che sembra funzionale alla gestione dei gruppi stessi da parte dell'istituzione statale e del complesso di istituzioni cui sono delegate le funzioni di servizi e assistenza oggi, con un mantenimento di una conflittualità tra le varie categorie protette, che si contendono le sempre poche risorse economiche disponibili, che d'altronde trovano solo nella costituzione di una personalità collettiva, in grado di contrattare gli interventi, l'unica strada efficace per utilizzare il troppo astratto dispositivo di esazione dei diritti<sup>67</sup>.

---

analoghe considerazioni svolte da H. J. Stiker, *Corps infirmes et société. Essais d'anthropologie historique*, cit., in particolare il capitolo *La naissance de la réadaptation*.

<sup>66</sup> Sulla targettizzazione, con alcuni interessanti spunti critici, cfr.: R. Bassetti, *Contro il target*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.

<sup>67</sup> Sui rischi di eccessiva astrazione e difficile esigibilità dei diritti, pur trionfalmente dichiarati e recepiti, cfr. il caso esemplare degli ebrei sotto il regime nazista, ad esempio, ben descritto in H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, Edizioni di Comunità, Milano 1996. Sulla questione dei diritti in rapporto alla psichiatria, altro grande monopolista di specifico *target*, non a caso tenuto generalmente distinto nei vari processi di classificazione (in questo ambito vige il DSM), poiché curatore di un "oggetto specifico" e portatore di un sapere istituzionalizzato, appunto, mi permetto rimandare a C. Pizzo – C. Tarantino (a cura di), *Addio terraferma. Note su riforma e controriforma psichiatriche*, Elio Sellino Editore, Pratola Serra 2002. Per il DSM, cfr.: American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*, Washington, American Psychiatric Association, 1952, ora arrivato alla IV edizione (1994); in italiano: American Psychiatric Association, *DSM-IV. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quarta edizione*, Masson Milano 1994, cui sono seguite alcune revisioni senza giungere però a una nuova edizione e «The next edition of the DSM, DSM-V, is not scheduled for publication until 2012

(<http://www.psych.org/mainmenu/research/dsmiv/dsmivtr.aspx>). Altra popolazione che ha pagato spesso questo scarto tra soggetto astratto e soggetto concreto è quella

Questa tendenza è quella che tenta di rompere la possibile costituzione di una handicappologia, per dirla con Castel<sup>68</sup>, che potrebbe costituire lo spazio di confluenza e di confronto comune delle varie categorie, costruendo così uno sguardo macro sul problema dell'istituzione dello spazio della normalità e la contestuale istituzione dello spazio della devianza, poi frammentato in *campi* specifici per le singole popolazioni-obiettivo di quelle varie discipline e di quei saperi – figli dei saperi biomedici - che assieme costituiscono appunto il monopolio di quelli che si sono storicamente istituiti come osservatori legittimi e depositari sapienti del discorso vero nella modernità, dando la parola anche in questo caso a “soggetti osservati”, ai soggetti “oggetto”, ai non-io (non-cittadini) su cui si è dispiegato il sapere e il potere di questo regime di verità. Siamo certo di fronte così a una possibile debolezza analitica delle categorie, come sono sempre quello macro, come abbiamo anche visto a proposito dell'esclusione, legata proprio a questa ottica, che resta tuttavia importante per la condizione di partenza, la condizione cioè in cui l'“effetto di luogo”<sup>69</sup> del campo specifico ha già prodotto i suoi risultati e socializzato gli *habitus*.

Questo momento credo sia importante, quindi, come primo sguardo, da cui poi partire per una analisi delle dinamiche di produzione delle individualizzazioni<sup>70</sup>, cioè della specifica esigenza del soggetto-gruppo, che deve fare i conti con il singolo campo in cui è stato confinato e le specifiche pratiche di gestione di cui è ugualmente è oggetto.

Bisogna quindi mantenere questo sforzo di coniugare queste dimensioni, cercando così di offrire un quadro quanto più realistico del

---

rom, su cui, come ottimo punto di partenza, cfr.: L. Piasere, *I rom d'Europa. Una storia moderna*, Laterza, Roma-Bari 2004; per l'analisi di un caso concreto sul territorio della Provincia di Napoli, cfr.: C. Tarantino (a cura di), *Via del campo. Gli insediamenti rom a Giugliano*, La città del sole, Napoli 2005.

<sup>68</sup> R. Castel, *Le metamorfosi della questione sociale. Una cronaca del salariato*, cit.

<sup>69</sup> Cfr.: P. Bourdieu, *Effets de lieu*, cit.

<sup>70</sup> Sulla individualizzazione come caratteristica del mondo contemporaneo, cfr.: Z. Bauman, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, il Mulino, Bologna 2002 e N. Elias, *La società degli individui*, il Mulino, Bologna 1995.

problema analizzato, che si trova sempre all'incrocio tra le dinamiche di strutturazione più generali e le concrete declinazioni contingenti, che – insieme – producono il fatto sociale.



Capitolo II

## **Interventi di contrasto al disagio tra inclusione ed esclusione. Partire dalle emergenze educative**

di *Margherita Musello\**

### **1. Le forme di inclusione e quelle di esclusione: il solo merito della nascita**

Le forme di inclusione e di esclusione sociale sono sempre esistite nel corso del tempo e della storia e si sono distinte per materia, per soggetti, per i differenti esercizi di professioni e mestieri più o meno considerati, per ceti economici e culturali, per luoghi più o meno privilegiati o svantaggiati: per spiegare questa affermazione, valida anche ai nostri giorni, ci basta pensare come nei fatti sia più difficile nel nostro Paese, per esempio, per un meridionale rispetto ad un settentrionale trovare lavoro, fare carriera, accumulare ricchezza, così come ci basta pensare quanto sia più difficile per un appartenente ad una classe meno abbiente (quindi carente di risorse economiche e culturali e di conoscenze valide per fare “un buon uso del mondo”) avere successo in campo scolastico ed arrivare, per merito, ad occupare i vertici dello Stato, non importa in quale settore, campo o attività.

L’inclusione, nel corso del tempo, infatti, è quasi sempre avvenuta per elevata appartenenza sociale, così come l’esclusione ha avuto luogo, allo stesso modo, per scarsa collocazione sociale, quindi per carenza di titoli

---

\* Professore associato di *Didattica e Pedagogia speciale* presso l’Università degli Studi “Suor Orsola Benincasa” di Napoli. Docente di *Programmazione e valutazione delle attività di formazione continua* e di *Pedagogia della devianza* presso i C.d.L.S. in *Scienze della formazione continua* e in *Scienze pedagogiche*.

di famiglia e di professionalità consolidate, piuttosto che per competenze acquisite e per meritocrazia.

Senza scendere nei particolare, ci basta ancora pensare alle nomine e all'occupazione di posti di prestigio del passato storico. Nel Medioevo, per esempio, ci basti pensare ai "bambini cardinali" o alla vita predestinata dei "delfini" (ossia dei figli dei re di Francia, destinati a governare alla morte del genitore e, quindi, a perpetuare la "riproduzione culturale" e la politica della famiglia ) per concludere che non sono, come spesso avviene ancora oggi, l'età o la professione, il merito o l'intelligenza a fare la differenza della persona in senso positivo; allo stesso modo, al contrario, la riescono a fare in senso negativo il potere economico e quello politico, quello elitario delle appartenenze associative, familiari (per non dire familistiche) e quelle di classe.

Il discorso che fin qui abbiamo cercato di fare non può non farci riflettere, di conseguenza, pedagogicamente, su come sia necessario, (per evitare esclusioni e comunque danni allo sviluppo di quei soggetti/persone provenienti da ceti deprivati economicamente e culturalmente), cominciare il più presto possibile, istituzionalmente, a colmare lacune di nascita, deficit bio-socio-antropo-pedagogici, difficoltà di apprendimento, handicap psicologici e motori, traumi cerebrali, etc. Nel caso di disagio - di tipo apprenditivo-cognitivo, relazionale-comunicativo, fisico-motorio, traumatico-cerebrale, etc - causato da tali negative condizioni di luogo/tempo, di contenuti/metodi, di deficit economico/culturali, etc., risulta allora indispensabile costruire al più presto possibile strategie tecnico-didattiche adeguate, capaci di aiutare la persona ad incrementare la propria autostima, a socializzare con gli altri, a maturare strategie euristiche, sia sul piano conoscitivo che affettivo.

È certo, tuttavia, che sia nelle situazioni di "normalità", sia in quelle di "disabilità" (o comunque di difficoltà percettive, attentive, apprenditive, motorie, tattili, etc.) non si possono delineare e costruire astrattamente

progetti adeguati di intervento: questi ultimi hanno bisogno di partire dal contesto, dalla concreta vita quotidiana, tenendo conto sia delle emergenze educative più generali del momento storico, sia di quelle altrettanto importanti a livello di attuale sviluppo locale integrato.

Ogni territorio, in questo caso, anche il più svantaggiato, pur in presenza di difficoltà e di carenze, contiene i suoi punti di forza, le sue risorse e i suoi prodotti ideali e materiali della cultura dai quali partire per costruire una buona “offerta formativa”, nella scuola e fuori di essa. L’offerta formativa, infatti, come già abbiamo cercato di spiegare precedentemente, ricalca le condizioni di luogo e di tempo, di programmazione e di organizzazione: essa si richiama direttamente, per la costruzione di un curriculum locale integrato, ai problemi/fenomeni – anch’essi complessi e articolati nello stesso tempo – che vengono vissuti, percepiti o subiti, ma che potrebbero essere prodotti direttamente dagli operatori e dalle istituzioni attraverso gli strumenti della partecipazione e del coinvolgimento diretto nella risoluzione dei problemi ai vari livelli, sia di soggetti, sia di popolazione. Gli interventi di contrasto al disagio, in questo caso, non possono che seguire la stessa logica dell’impegno e della partecipazione, ed una volta conosciuta la condizione di disabilità, essi non possono non intervenire per rimuovere quegli ostacoli che possano determinarne il fallimento, il rallentamento, la parzialità dell’esito.

In conclusione, si può affermare che alcuni momenti storici, come abbiamo già visto, hanno dato luogo al sorgere di problemi emergenti, certamente differenti rispetto a quelli di oggi (che, tuttavia, si sono anche ripresentati in forme simili: basti pensare al discorso del Presidente degli Stati Uniti d’America, Barack Obama, di qualche tempo fa sulla necessità di affrontare e rimuovere gli ostacoli relativi ad emergenze sociali come il lavoro, la pace, la sicurezza, la salute: temi generali che coinvolgono a largo raggio Paesi e personaggi), ma che vale la pena di conoscere e riprendere in chiave critica, attraverso una lettura diacronica, anche se rapida, delle vicende umane degli ultimi secoli e

delle particolari emergenze che gli uomini hanno dovuto affrontare, consapevoli e convinti che apprendere dal passato può aiutare a trovare una via risolutiva anche per il presente.

## **2. Il concetto di emergenza tra diacronia e sincronia: le emergenze educative oggi.**

Si può affermare, ad ogni modo, dopo la riflessione fin qui condotta, che il concetto di emergenza è certamente più presente nell'età contemporanea che nel passato: oggi, in molti settori della vita pubblica, quotidianamente, si avverte, infatti, l'importanza di approfondirlo, collegandolo ai temi cruciali della crescita e dello sviluppo umano, così come a quelli del miglioramento della qualità della vita, sempre alla ricerca di un possibile riequilibrio tra le esigenze della natura e le richieste della cultura, quindi della società, della scienza e della tecnica.

Nelle epoche passate (si pensi al Medioevo, per esempio, e a secoli più vicini al nostro) la categoria dell'emergenza<sup>71</sup> era talmente quotidiana in molti settori della vita civile, del lavoro, della salute che non veniva avvertita come fenomeno particolare, cioè come un evento eclatante, incombente, pericoloso, da affrontare e risolvere: la vita degli uomini (breve anche per i risultati negativi causati dalle emergenze stesse: fame, carestie, siccità, pestilenze, guerre, mancanza di igiene, ignoranza e fatalismo, etc.) era funestata da sciagure di ogni genere che, d'altra parte, venivano considerate di routine, naturali e quindi accettabili come molte altre "fatiche", fatte proprie dall'uomo, considerate come ineluttabili, sia sul piano storico-temporale che sociale<sup>72</sup>. Con l'andare

---

<sup>71</sup> Nel Medioevo la vita media degli uomini era molto breve: la morte arrivava molto spesso per malattia, soprattutto per cause igieniche. La mortalità infantile era così elevata che i genitori non riuscivano ad affezionarsi ai loro nati. Nella *Storia della famiglia*, così come nella *Storia dell'educazione*, si parla di assenza del concetto e dell'idea stessa di infanzia, considerata, nella vita quotidiana, come un insieme di «adulti in miniatura» (Cfr.: P. Ariés, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Economica Laterza, Bari 1996).

<sup>72</sup> La stessa categoria di "tempo", di tempo cronologico, era nei fatti più vicina alla concezione della staticità che a quella del cambiamento. La vita si svolgeva come

del tempo, si è passati, tuttavia, dall'«emergenza della vita stessa», considerata fugace e provvisoria come tutte le vicende terrene dei secoli passati, alle emergenze viste come fenomeni economici, sociali, culturali e politici, a quegli eventi, al plurale, che contraddistinguono il nostro secolo (così come hanno contraddistinto l'intero Novecento): non l'emergenza umana, caduca e provvisoria, quindi, non l'emergenza della vita breve e per di più assalita dalla malattia e da tanti altri mali ed affanni, come si è già detto, si potrebbe dire dai «mille guai» shakespeariani di cui «la carne è erede», ma le varie emergenze della società contemporanea, quelle emergenze nodali in grado di condizionare lo sviluppo umano economico, sociale e culturale. Ebbene, tra queste si collocano le «emergenze educative»<sup>73</sup>.

F. Frabboni e F. Pinto Minerva, già un quindicennio fa, selezionando tra i problemi emergenziali, ne individuavano quattro a livello educativo e scolastico: il problema dell'*ambiente*, quello dell'*intercultura*, quello del

---

sempre “identica a se stessa” ed i soggetti sembravano «incatenati alla permanenza» (Cfr.: A. Clausse, *Arriamento alle scienze dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1971; e, dello stesso a., *Struttura organica della società e su conseguenze pedagogiche*, in “Scuola e città”, 6, 1964. Scrive Clausse: «Il mondo tradizionale è [...] rurale e terriero. Le città sono rare e poco popolate senza confronto alcuno con le nostre città moderne. [...] Mondo ristretto, forse meschino [...] I suoi bisogni sono fissi e limitati moralmente e intellettualmente [...]. Per necessità [...] questa società è incatenata alla permanenza» (*ivi*, p. 262).

<sup>73</sup> Le “emergenze educative”, quindi, non sono qualcosa di astratto, di filosofico; esse si collegano direttamente ai bisogni di educazione e di formazione, di apprendimento e di conoscenza per comprendere e spiegare problemi nuovi ed eclatanti di natura economica, sociale e culturale in un dato periodo storico in un luogo territorialmente identificato con un sistema di valori, di aspettative, di esigenze. Al tema delle “emergenze educative” è stata recentemente dedicata una sessione del Convegno Nazionale della SIPEd (*Società Italiana di Pedagogia*), tenuto ad Urbino dal 27 al 29 maggio 2009 attraverso le relazioni di E. Colicchi, L. D'Alonzo, L. Mortari, G. Refrigeri, G. Spadafora, S. Olivieri. La sessione è stata introdotta dalla relazione di V. Sarracino. Il tema, comunque, è presente già nella prima edizione di F. Frabboni - F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Bari 1994, pp. 529-580 e in altri saggi di F. Cambi, G. Genovesi, etc..

*gioco* e, infine, quello dell'*handicap*<sup>74</sup>. Più tardi altri autori (E. Morin, per esempio, così come H. Gardner)<sup>75</sup> e grandi personalità del mondo politico e religioso (il Papa, per esempio) hanno indicato altre emergenze, come la necessità della pace tra gli uomini a livello planetario, la lotta alla fame, la necessità di una più stretta cooperazione fra i Governi per garantire il miglioramento degli standard di vita degli uomini.

F. Frabboni, in particolare, riprendendo la discussione sul tema, in una recente relazione discussa al Convegno della SIPEP presso l'Università di Bolzano<sup>76</sup>, presenta un nuovo elenco di ben sette emergenze educative: quella relativa alla «fame nel mondo», alla «cura della salute», al «diritto alla casa», alla «difesa dell'ambiente», al «diritto al lavoro», alla «politica contro la guerra»<sup>77</sup>. Il pedagogista bolognese chiude, poi, la relazione con l'affermazione che la vera emergenza, «l'emergenza delle emergenze», è, oggi, l'educazione stessa, un'educazione che risulta privata di forti teorie pedagogiche, che sembra persa alla ricerca di equilibri tra modelli scuolacentrici e modelli magistrocentrici, così come risulta priva di sicuri e sperimentati metodi scientifici, abbandonata com'è dalla politica e relegata nell'ambito dei saperi di

---

<sup>74</sup> Cfr.: F. Frabboni - F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale, op. cit.*, pp. 529-580. Cfr. anche: V. Sarracino - M.R. Fiengo - M. Striano - C. Tuozzi, *Elementi di pedagogia sociale*, L'Orientale, Napoli 2009. Cfr.: E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001; cfr. anche H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1991 e dello stesso a.: *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano 1995.

<sup>75</sup> Cfr.: E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001; cfr. anche H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1991 e dello stesso a.: *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano 1995.

<sup>76</sup> Cfr.: Atti del Convegno di Bolzano (Facoltà della Formazione), sul tema *La pedagogia nella stagione della riforma scolastica e universitaria* (Bressanone, 8-9 marzo 2001), discorso, poi, ripreso al recente Convegno della SIPEP di Urbino su *Sistema formativo ed emergenze dell'educazione* (Urbino, 27-28-29 maggio 2009)

<sup>77</sup> In questo caso l'elenco del pedagogista bolognese potrebbe essere considerato un elenco riassuntivo di selezione dei problemi dei quali farsi carico a tutti i livelli: dalla scuola alla famiglia, dalle comunità locali alle società nazionali, al mondo intero.

senso comune, non riconosciuta tra quelli epistemologicamente fondati<sup>78</sup>.

D'altra parte la riduttività dell'intervento educativo, sia sul piano cognitivo che su quello relazionale, è all'attenzione di tutti, esperti ed opinione pubblica. Il fatto stesso che oggi, nelle varie società e comunità, è carente anche l'aspetto relazionale, nel senso di non porre la dovuta attenzione all'altro, di considerarne le ragioni ed il punto di vista, è indicativo di una cultura appiattita sulla staticità delle convenzioni e degli stereotipi: anzi, costituisce la spia di una diseducazione che si presenta in tutta evidenza ad ogni livello, portando con sé superficialità, sciattezza, ignoranza e, perfino, indifferenza e disattenzione, se non addirittura fuga dalla realtà per non affrontare i problemi vitali dello sviluppo e della trasformazione.

Infatti, oggi (ferma restando l'*emergenza educazione*, che possiamo far nostra, consapevoli della necessità di una più attenta ricerca relativa ai bisogni educativi delle nuove generazioni, al bisogno più generale, sul piano relazionale, di una più avvertita educazione alla cura degli affetti, alla valorizzazione della "cura del sé" e di quella interpersonale), altri autori hanno affrontato il tema delle emergenze educative, mutuandole dall'ambito sociale e dall'economico, dall'ambito antropologico culturale e da quello psicologico, anche dal campo politico, etc.: in particolare, Edgar Morin<sup>79</sup>, ne *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, suggerisce con chiarezza quale possa essere, sul piano metodologico e

---

<sup>78</sup> Il problema dell'*emergenza educazione*, intesa sia come mancanza di regola di base per la convivenza, per un equilibrato rapporto con gli altri, come assenza di "abilità sociali" di tipo relazionale, sia come trascuratezza maturativa di acquisizioni conoscitive, quindi di tipo cognitivo, determina ricadute negative sia nell'ambito familiare che in quello sociale: si è trattato (e si tratta tuttora) di registrare acquisizioni di conoscenze e di competenze inferiori per quantità e qualità rispetto a prima (cfr.: P. Orefice - V. Sarracino (a cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, F. Angeli, Milano 2004).

<sup>79</sup> Cfr.: E. Morin, *op. cit.*

didattico<sup>80</sup>, la svolta epocale dalla quale iniziare una nuova formazione umana, in campo scolastico ed extrascolastico.

È necessario, scrive lo studioso, considerare emergenze sia di natura problematica che metodologica ed organizzativa e, quindi:

- a. evitare la *cecità della conoscenza*;
- b. cercare, al contrario, la *pertinenza dei saperi e dei metodi*;
- c. insegnare la *condizione umana*;
- d. promuovere la *conoscenza della terrestrità*;
- e. educare i giovani all'*incertezza del tempo storico*;
- f. favorire la *comprensione dei problemi* a tutti i livelli;
- g. insegnare l'*etica del genere umano*.

Si tratta, come si può notare, non di contenuti soltanto, ma di modalità apprenditive e conoscitive di un vero e proprio progetto formativo di natura contenutistica, metodologica e tecnica: considerare i contenuti ed i problemi della vita odierna a tutti i livelli, nella loro globalità e singolarità, unitamente ad adeguate metodologie e tecniche didattiche.

Il problema della didattica, infatti, non è mai soltanto di natura pratica: presuppone, appunto, delle teorie di riferimento (epocali, generali, locali, specifiche, etc.), un contesto di vita e di esistenza, dei soggetti reali, concretamente definiti *hic et nunc*, dei problemi da scegliere, da svolgere, da interpretare, da risolvere con l'efficienze e l'efficacia di metodi congruenti e di tecniche e strumenti considerati *ad hoc*.

Ad ogni modo, riprendendo le suggestioni di Morin, possiamo parlare, a nostro parere, di una vera e propria svolta, non solo per la sua capacità

---

<sup>80</sup> E. Morin, a nostro avviso, costituisce la vera novità tra gli autori che si sono occupati di emergenze contemporanee in campo educativo: la sua preoccupazione, infatti, non si sofferma sui contenuti, dai quali, tuttavia, discendono in ogni caso strategie metodologiche ed itinerari didattici, quanto piuttosto sulle strategie cognitive e metacognitive, sulle tecniche didattiche, operativamente pratiche, per capire il mondo, rafforzare il pensiero, costruire riflessioni della vita futura, preparandola e sostanziandola di esigenze, bisogni, esperienze nel quotidiano (cfr.: E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000; *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993).



di individuare i problemi cruciali dell'insegnamento<sup>81</sup>, quanto piuttosto per la sua competenza metodologica nell'approccio conoscitivo, nella capacità di approfondire i problemi, di spiegarli e di applicarli così come essi si presentano in maniera emergente nell'attualità quotidiana.

Sia, ad ogni modo, che si tratti di contenuti della vita e dell'insegnamento, di problemi e fenomeni considerati epocali, globali per la loro pregnanza, sia che si tratti di indicazioni metodologiche, di strategie di grande rilevanza didattica, di grande respiro per rafforzare le capacità riflessive dei soggetti "riformandone il pensiero", il punto nodale della questione, a nostro parere, sta nell'aver ormai maturato la convinzione che non basta conoscere il fenomeno e/o il problema e considerarlo emergenziale per vederlo risolto nei suoi aspetti generali e particolari<sup>82</sup>.

Necessita, piuttosto, apprendere le strategie di cambiamento attraverso soprattutto la discussione, il dialogo, l'approfondimento individuale e in gruppo, l'ascolto, la ricerca delle fonti, la riflessione scritta, in altre

---

<sup>81</sup> Quello indicato da Morin, così come altri spiegati da Gardner o da Bruner, da Clandinin o da Lipman (per una categoria di soggetti oppure per tutti e ciascun soggetto) è un vero e proprio *curriculum* di studio, un percorso moderno di apprendimento-insegnamento.

<sup>82</sup> «La didattica gioca anche, all'interno della rinnovata condizione umana contemporanea, due differenti ruoli che sono ad un tempo separati ed integrati: il primo (di carattere universale, generalista) pone l'attenzione, come abbiamo già detto precedentemente, alle emergenze planetarie del nostro tempo (come intervenire con metodi e strumenti formativi e didattici adeguati, con quali curricula di carattere generalista, qui e altrove, in Italia e sul Pianeta: problema della fame, dell'inquinamento, della guerra e della pace, della salute e dell'ambiente, dell'intercultura e delle tecnologie, etc.); il secondo (di carattere locale) pone attenzione alle emergenze territoriali specifiche (la legalità e l'organizzazione del territorio; la valorizzazione dei beni locali - culturali, ambientali, artistici-; il recupero delle radici storico-etnologiche e linguistico-espressive, etc. con l'intesa di considerare il territorio come luogo dello sviluppo delle proprie radici e di partire da esso per rafforzare il raccordo con altri territori vicini e lontani». Cfr.: F. Sarracino, *La didattica sapere complesso dell'attualità*, Pensa Multimedia, Lecce 2009, p. 42

parole attraverso gli strumenti della didattica<sup>83</sup>, anzi delle didattiche e delle loro tecnologie<sup>84</sup>.

Una delle illusioni del nostro tempo, spiega Morin, è l'*illusione della conoscenza*; al contrario, bisogna evitare di essere ciechi di fronte ai problemi, cercando di percorrere strade “pertinenti”, evitando la divaricazione tra i saperi, così come la loro frantumazione, considerando al contrario il suggerimento sempre più presente nel dibattito culturale e scientifico che ammonisce che è dall'incertezza, dal dubbio galileiano, si potrebbe dire, che parte la possibilità dell'incrementazione cognitiva e della trasferibilità delle conoscenze acquisite e degli esiti maturati in altri settori<sup>85</sup>.

Di qui, la convinzione da parte nostra che un insegnamento centrato sulla categoria delle emergenze educative potrebbe dare buoni esiti maturativi, sia nella scuola di base che in quella secondaria: una didattica snella, agile nei suoi apparati, potrebbe aiutare l'allievo a costruire i suoi pensieri a partire dai quattro parametri fondamentali dell'educazione linguistica, applicandoli all'esame dei problemi emergenti e alla loro spiegazione.

*Ascoltare, parlare, leggere, scrivere* potrebbero essere, infatti, i quattro strumenti, applicati didatticamente a ciascuna emergenza individuata, con l'obiettivo di ottenere risultati (ossia obiettivi educativi maturi di sicura efficacia ed efficienza apprenditiva) in grado di riconoscere, come si diceva prima, sia la maturazione cognitiva del soggetto, sia la

---

<sup>83</sup> La didattica diventa così, per Morin, il sapere scientifico dell'educazione che può aiutare il cambiamento, che può concorrere a maturare atteggiamenti di confronto, di discussione, di apertura: una didattica, naturalmente, che venga come l'ambito della comprensione dei problemi emergenti e della loro maturazione, come lo strumento emancipativo di comprensione, come si diceva, di un problema, ma anche di un clima culturale e di un contesto (cfr.: P. Orefice – V. Sarracino [a cura di], *Ente locale e formazione*, Liguori, Napoli 1988).

<sup>84</sup> In questo caso tecniche di comprensione e di comunicazione, di osservazione e di relazione; tecnologie applicative contestualizzate ed integrate, non pensate come risolutive dei problemi, bensì come strumenti sofisticati e facilitatori. Tecniche e tecnologie né scientiste né monolitiche. .

<sup>85</sup> Cfr.: J.S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967.

possibilità che le competenze e i saperi maturati possano essere trasferiti ed adoperati in altri contesti<sup>86</sup>.

### **3. Emergenze e ricadute didattiche. Interventi di progettazione formativa per i “ragazzi a rischio”**

Fin qui il discorso sulle emergenze educative ha riguardato sia la loro natura sociale, economica, politica e culturale, nel passato, così come nell'epoca contemporanea, sia le possibili ricadute didattiche generali.

Per poter continuare il discorso in modo ampio, ci sarebbe bisogno di più competenze delle quali avvalersi per tradurre i contenuti chiave delle varie emergenze in indicazioni metodologiche in campo educativo, soprattutto nel campo della didattica.

Tuttavia, considerato che il nostro interesse di studio e di ricerca è quello dei “soggetti a rischio” (minori, ma non solo), sia in quanto soggetti diversamente abili, sia in quanto soggetti con difficoltà di apprendimento, di relazione e di comunicazione (i temi, i problemi, in altre parole, che sono oggetto della pedagogia speciale), l'opzione scelta in questa sede è quella di affrontare, quale ricaduta didattica emergenziale, il problema della programmazione didattica di questi soggetti e, quindi, di discutere i modelli teorici della didattica speciale<sup>87</sup> nonché i metodi, le tecniche e gli strumenti da adoperare e sperimentare nei “casi” di soggetti diversamente abili e/o a rischio di “apprendimento significativo”<sup>88</sup> o di relazione equilibrata.

In particolare, ci interessa il problema emergente di quei “minori a rischio” che si trovano ad affrontare disagi di varia natura, sia nei luoghi dell'apprendimento e della formazione (famiglia, scuola, gruppo dei

---

<sup>86</sup> Cfr.: J.S. Bruner, *op. cit.*

<sup>87</sup> L'espressione usata è generica: nel nostro scritto ci occupiamo di dimostrare come alcuni parametri didattici di carattere generale (per migliorare, per esempio, gli esiti dell'educazione linguistica) possano essere applicati anche a problemi specifici, come nel caso dei soggetti a rischio (diversamente abili, con difficoltà di apprendimento, svantaggiati e marginali).

<sup>88</sup> Cfr.: E. Frauenfelder, *Per una pedagogia dell'apprendimento*, Armando, Roma 1978.

pari, case famiglia, etc.), sia nelle forme e modalità della didattica (lezione, spiegazione, interrogazione, etc.), di una didattica rigida, non modulare né flessibile, né tantomeno attenta a costruire percorsi alternativi di apprendimento sagomati sulla diversità e la divergenza.

Far parlare il diversamente abile in classe e nel gruppo educativo<sup>89</sup> o il soggetto con difficoltà di apprendimento vuol dire tener conto di tutto quanto finora affermato, ma maggiormente significa porre attenzione allo “stile cognitivo” dell’allievo, ai suoi ritmi di apprendimento, alla maturazione riflessiva, di pensiero, attorno ai problemi e alla loro soluzione<sup>90</sup>.

Far parlare l’allievo in concreto vuol dire, prima di tutto, ascoltarlo, aver maturato, cioè, attitudine all’ascolto, anzi all’attività di preascolto<sup>91</sup>, intesa come anticipazione del percorso didattico, come preconditione per intuire il percorso riflessivo del comunicatore, le sue modalità di organizzazione del discorso, per poi “parlarne” (quindi, prima ascoltare, fare previsioni per capire, far propria la materia, comprendere, pensare, quindi riflettere, e, poi, dimostrare di conoscere la situazione o il problema con proprie parole, attraverso un percorso autoconoscitivo e autoeducativo, anche di convincimento delle proprie possibilità “diversamente abili”).

Il passo successivo è quello di procedere oltre l’intreccio tra ascoltare e parlare per utilizzare lo strumento della lettura: leggere vuol dire trovare fonti, ricercare nuove vie conoscitive, comparare autore ed opere,

---

<sup>89</sup> Ci si riferisce, in particolare, ai *gruppi di apprendimento-lavoro*, descritti e sperimentati già dalla metà degli anni Settanta da E. Frauenfelder. Cfr.: E. Frauenfelder, *Il lavoro do gruppo. Guida alla strutturazione di gruppi di apprendimento-lavoro*, Le Monnier, Firenze 1974. Cfr. anche V. Sarracino, *Problemi di pedagogia scolastica*, Ferraro, Napoli 1984 e M.G. Contini (a cura di), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma 2000.

<sup>90</sup> Viene applicato, come si diceva prima, il metodo dell’apprendimento linguistico attraverso l’uso dei quattro strumenti di base (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) nell’approccio di insegnamento-apprendimento di “minori a rischio” (diversamente abili e con deficit apprenditivo-relazionale).

<sup>91</sup> Cfr.: M. Tarozzi, *Pedagogia generale. Pedagogia dell’ascolto. Pedagogia della parola*, Guerini e Associati, Milano 2001.

avanzare proposte; significa scoprire percorsi e scuole di pensiero, rifarsi ad altre esperienze, in definitiva significa vedere ampliato il proprio mondo con nuove prospettive e nuovi strumenti<sup>92</sup>.

Leggere solo per diletto può essere un ottimo strumento di realizzazione personale, tuttavia, sul piano didattico, serve a poco.

È una lettura mirata, integrata con l'“ascolto attivo” e con il “parlare” cognitivamente e relazionalmente maturo, quella che aiuta il soggetto, sia normodotato che diversamente abile, a rendere significativi i propri apprendimenti. La lettura, quindi, è strumento di arricchimento culturale, ma anche di selezione, di scelte, di individuazione dei problemi da “approfondire”, di sviluppo di capacità di risoluzione degli stessi e di maturazione di opinioni personali.

È, infine, la scrittura come atto riflessivo, di approfondimento dei problemi, di sistemazione delle teorie e dei metodi, a perfezionare l'intero percorso didattico. Scrivere vuol dire, infatti, liberarsi del caos conoscitivo per approdare alla chiarezza comunicativa, significa conoscere gli altri, il mondo, le cose e conoscersi meglio e, quindi, acquisire nuove competenze per aver cura di se stesso e degli altri. Scrivere è incrementazione cognitiva, così come è strumento per favorire l'affettività.

La pedagogia della scrittura, che negli ultimi anni ha trovato una fioritura ed un interesse nuovo<sup>93</sup>, può aiutare molto sia sul piano

---

<sup>92</sup> La didattica, a nostro avviso, non consiste solo nel percorso da indicare all'allievo e negli strumenti più adatti a realizzarlo: la didattica è un pensiero in azione, è traduzione di modelli teorici e di esperienze ampiamente elaborate e sperimentate, è adattamento alla situazione di campo, considerando, in ogni caso, la situazione del soggetto (*chi*), quella del contesto (*dove*), quella delle condizioni operative (*come*), quella della contingenza, ossia dei tempi migliori per intervenire (*quando*). La didattica è una scienza dell'educazione che si basa sulla relazione (conoscenza, condizione, affettività, volitività, etc), sulla comunicazione (intesa reciproca, intesa semantica, condivisione problematica dei modelli teorici e pratici, chiarezza espositiva, etc).

<sup>93</sup> Basti pensare alla istituzione della cosiddetta “Università dell'autobiografia” di Anghiari, ma anche alla fiorente letteratura biografica, autobiografica, del raccontarsi, che ha visto la pubblicazione di molti saggi interessanti, soprattutto da parte di pedagogisti, negli ultimi decenni (da D. Demetrio a F. Cambi, a C. Laneve).

pedagogico che didattico, dal momento che per molti autori (psicologi, pedagogisti, educatori, insegnanti) essa è l'unico vero strumento della riflessività<sup>94</sup>.

#### **4. Quattro strumenti formativi: ascoltare, parlare, leggere e scrivere.**

Fin qui abbiamo discusso di indicazioni culturali e pedagogiche riguardanti le “emergenze educative” dei nostri tempi e di altrettante indicazioni didattiche, mutate, come scelta metodologica, dai percorsi di apprendimento linguistico<sup>95</sup> (*ascoltare, parlare, leggere e scrivere*), applicati all'educazione di “soggetti a rischio” (diversamente abili e svantaggiati). Il paragrafo che segue, tenendo conto dei temi già affrontati, si propone di discutere, a conclusione della riflessione, di ulteriori indicazioni: quelle relative alla materia progettuale e didattica.

Quali linee guida per la progettazione di interventi di contrasto al disagio? Quale approccio didattico? Quali tecniche e quali strumenti?

L'intenzione è quella, tuttavia, come già si sottolineava, di fornire indicazioni, di delineare alcuni passaggi chiave, di carattere metodologico e didattico, che possono aiutare la qualità dell'intervento formativo, definendo le aree di riferimento, i fattori di rischio, la complessità del problema, le linee progettuali, le competenze, i criteri di valutazione e di monitoraggio.

##### *4.1. Le aree di riferimento progettuale per l'intervento di contrasto al disagio.*

A nostro parere, è possibile articolare la progettazione di interventi di contrasto al disagio socio-educativo in quattro macroaree di riferimento:

---

<sup>94</sup> Cfr.: J. Dewey, *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1973; cfr. anche: E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001 e, dello stesso autore, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000.

<sup>95</sup> Cfr.: V. Sarracino (a cura di), *Scuola elementare e didattica*, Liguori, Napoli, 1992 (in particolare le pp. 1-53).

1. l'analisi delle forme del disagio attraverso l'osservazione e la diagnosi;
2. la prevenzione delle possibili forme di disagio/difficoltà collettive e/o soggettive;
3. la formalizzazione di strategie di empowerment volte ad affrancare l'individuo o il gruppo da situazioni di difficoltà;
4. l'individuazione e l'implementazione di percorsi didattici di recupero cognitivo e relazionale e di re-inserimento socioeducativo.

Ebbene, si tratta di microaree che, tra di loro interrelate, costituiscono la base, a livello tassonomico, per un background progettuale. È il caso, tuttavia, a nostro parere di partire preventivamente dai fattori di rischio individuati attraverso una disamina dei:

1. fattori affettivo-relazionali;
2. fattori cognitivi;
3. fattori socio-economici;
4. fattori ambientali e familiari.

Tale disamina risulta fondamentale, considerata la complessità e la multidimensionalità del problema: la letteratura di settore è, infatti, concorde nell'affermare che, a motivo di tale complessità e multidimensionalità, le situazioni di disagio non risultano univocamente determinabili e riducibili, dal momento che, ogni singola situazione di disagio sociale, educativo, apprenditivo, a scuola ed altrove, soggettivo e/o di gruppo, è determinata da più fattori, reciprocamente interconnessi; ogni fattore agisce sistemicamente sugli altri, contribuendo a determinare una fitta rete di cause e di con-cause (*principio di causalità complessa*)<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> Cfr.: E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993; e dello stesso autore: *Il metodo*, Feltrinelli, Milano 1985; *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000. Di grande interesse è anche: *Educare gli educatori*, Edup, Roma 2002.

Infatti, le situazioni di disagio rispondono al principio di non-riducibilità lineare e, a tale proposito, molte scuole di pensiero (pedagogiche, psicologiche, filosofiche) ammettono la complessità e la globalità dei fenomeni della vita e della scienza e consigliano un approccio, anche nella didattica, di “decomplessificazione”<sup>97</sup> della realtà. La scomposizione in fattori distinti (livello analitico) serve univocamente ad una maggiore comprensione del fenomeno (*principio di irriducibilità lineare*)<sup>98</sup>.

#### 4.2. *Contrasto al disagio e progettazione educativa. Indicazioni operative*

Pertanto, la progettazione di itinerari formativi di contrasto al disagio socio-ambientale, tenendo conto di tali considerazioni, si articolerà in una rete sistemica di elementi.

La priorità di scelta di uno o l'altro di questi elementi sarà, volta per volta, stabilita dal team di ricerca-azione<sup>99</sup> deputato allo sviluppo ed all'attuazione progettuale e strategica dell'intervento didattico. Di solito la scelta avviene a partire dalle situazioni e dai problemi considerati prioritari e nodali per lo sviluppo del soggetto disagiato all'interno del contesto territoriale di vita e di esistenza. Le macro-aree di progettazione possono essere così articolate:

---

<sup>97</sup> «Il modello della complessità comunicazionale [...] ha portato a una teoria matematica della complessità che si propone di valutare la dimensione di un sistema in funzione del livello di prestazioni che gli è richiesto» valorizzando la pertinenza della loro funzione. «Questa decomplessificazione strutturale, a livello di specifica prestazione funzionale, suggerisce una concentrazione strumentale della complessità di una rete che interesserà i progettisti di sistemi in forma duratura». Cfr. G. Bocchi - M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1995, p. 63.

<sup>98</sup> Cfr.: M. Ceruti, *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano 1986.

<sup>99</sup> La ricerca-azione, soprattutto nella sua versione partecipativa (*Action participatory research*), come è risaputo, è un metodo pedagogico di intervento sul campo che tiene conto della situazione, dei soggetti e del loro essere ed agire che crea e struttura tecniche e strumenti di formazione direttamente sul campo, partigianamente, allo scopo di sagomare gli interventi didattici sui soggetti reali *hic et nunc*, ed ottenere così risultati efficaci (cfr.: P. Orefice, *La Ricerca Azione Partecipativa. Teorie e pratiche. La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*, Voll. I e II, Liguori, Napoli 2006).



1. area del *rinforzo personale* (che prevede l'uso di strategie di empowerment);
2. area del *rinforzo socio-relazionale* (che prevede l'uso di strategie di sostegno dei legami socio affettivi);
3. area delle strategie volte al *miglioramento delle condizioni di vita* socio-economiche e culturali (che prevede l'uso di metodi e tecniche partecipative e di autoascolto e di autoeducazione delle comunità<sup>100</sup>).

È appena il caso di ricordare che la programmazione educativa e didattica per i “soggetti minori a rischio” ricalca il modello adottato per i soggetti normodotati, e, cioè, tiene conto delle seguenti procedure:

1. *indagine di sfondo* (conoscenza del background del soggetto/i a rischio e del contesto di appartenenza, attraverso l'uso di strumenti atti, per mezzo dell'osservazione, dell'acquisizione di diagnosi, etc., a delineare un *profilo dinamico funzionale* dell'allievo);
2. *ipotesi di lavoro* (grazie alla definizione di obiettivi in ingresso, in itinere e finali);
3. *fase di applicazione* (ossia, lo svolgimento delle attività attraverso la precisazione dei problemi e dei contenuti, la scelta dei metodi e delle tecniche, i tipi di collaborazione, i materiali, etc.);
4. *fase di verifica* (attraverso la quale si giunge alla valutazione delle attività grazie ad una sistematica osservazione dei processi di apprendimento ed una costante verifica dell'azione didattica).

La diagnosi funzionale, il PEI e la determinazione di criteri specifici di valutazione costituiscono, ovviamente, gli strumenti di base per intervenire e risolvere i “casi” a rischio dei diversamente abili e degli svantaggiati.

#### 4.3. *Il Gruppo di progetto*

Per poter rispondere a tale complessità il *Gruppo di progetto* dovrà tener conto, pertanto:

---

<sup>100</sup> Cfr.: R. Laporta, *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1980.

1. della molteplicità delle variabili soggettive (chi sono i soggetti, come si percepiscono vicendevolmente, come utilizzano le teorie e sperimentano le pratiche, etc.);
2. della molteplicità delle variabili socio-ambientali (chi sono i soggetti *hic et nunc* e quali sono i loro bisogni formativi con particolare riferimento agli aspetti positivi e negativi per l'esclusione/inclusione);
3. dell'intreccio sistemico e complesso di tali variabili.

Ebbene, una tale chiarificazione si traduce nella necessità di poter contare su una serie di competenze professionali e territoriali con le quali affrontare le situazioni di disagio, che porti, innanzitutto, verso un coordinamento delle agenzie formative, intrecciando tra loro i livelli di educazione formale, non-formale e informale<sup>101</sup>. Nel nostro caso il coordinamento interdisciplinare risulta fondamentale perché le linee di intervento di contrasto al disagio richiedono sia competenze teoriche (modelli e metodi psicologici, clinici e dinamici; modelli e metodi di socializzazione primaria e secondaria; modelli e metodi di comportamento antropologico-culturale; modelli e metodi pedagogico-didattici, speciali, etc.) che competenze maturate sul campo.

---

<sup>101</sup> Si tratta della realizzazione, auspicata ma secondo alcuni ancora utopica, di un *Sistema Formativo Integrato (S.F.I.)*, di un sistema formativo, cioè, al cui interno le diverse agenzie (intenzionalmente e non) formative riescano a porre in essere un progetto realmente integrato, condiviso, negoziato di formazione continua e diffusa (lifewide e lifelong learning). Cfr., a tale proposito: F. Frabboni [a cura di], *Il Sistema Formativo Integrato*, Eit, Teramo 1989 ; P. Orefice, *Didattica dell'ambiente. Guida per gli operatori della scuola e dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

#### 4.4. *La progettazione a livello territoriale*

Lo strumento che può fungere da perno, a tale proposito, è quello della *programmazione territoriale*<sup>102</sup>: linee di intervento “micro” per la conoscenza (analisi), la diagnosi e la soluzione del “caso”.

Progettare, in tal senso, risulta «un tentativo di pensiero organizzato, il quale consideri innanzitutto adeguatamente la libertà del soggetto e le sue possibilità di scelta e di decisione, ma anche [...] il suo bisogno individuale di creatività e differenziazione»<sup>103</sup>.

La progettazione, pertanto, si configura come un’azione orientata epistemologicamente, politicamente e valorialmente. Chi progetta, infatti, deve tener conto di molteplici ordini di fattori, socio-cognitivamente situati<sup>104</sup>.

La progettazione come strumento di analisi della realtà e di applicazione nel contesto, non può aver luogo, tuttavia, in maniera globale. Essa ha bisogno, metodologicamente, di far riferimento a livelli teorici e prassici, sia di natura politica che esperienziale.

Ecco perché essa non può non tener conto di almeno tre livelli:

1. livello *valoriale, politico ed epistemologico* (quale il senso della vita, quali i principi che sostanziano la realtà quotidiana e preparano il futuro, etc.);
2. livello *metodologico* (letture del contesti e profili dei soggetti; intreccio di saperi e competenze);
3. livello *pratico-operativo* (dinamiche socio-ambientali, soggettive ed intersoggettive; scelta di obiettivi, di tecniche e di mezzi; criteri di valutazione);

---

<sup>102</sup> Cfr., a tale proposito: V. Sarracino, *La formazione. Teorie, metodi, esperienze*, Liguori, Napoli 1997; P. Orefice - V. Sarracino [a cura di], *Ente locale e formazione*, Liguori, Napoli 1988.

<sup>103</sup> Cfr.: V. Sarracino (a cura di), *Progettare la formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 1997.

<sup>104</sup> Cfr.: J.S. Bruner, *Verso una teoria dell’istruzione*, op. cit.; e dello stesso autore, *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano 1997. Cfr. anche V. d’Agnese, *Epistemologie costruttiviste e modelli di formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2007; G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1970.

Il primo livello (*etico e valoriale, politico ed epistemologico*) si compone di due aree:

1. l'insieme dei valori-guida che orientano gli interventi (l'educazione è, comunque, un'azione volta alla trasformazione dell'esistente, pertanto è un'azione eticamente e politicamente connotata);
2. l'insieme dei saperi con i quali si opera e la loro provenienza (criterio di compatibilità e di interconnessione epistemologica delle competenze e dei saperi).

#### *4.5. Una scelta metodologica partigiana: dinamiche, metodologie e tecniche del "Gruppo di apprendimento-lavoro"*

La scelta metodologica e tecnica di uno strumento come quello del *Gruppo di apprendimento-lavoro* rientra nel discorso fondativo di un modello di *pedagogia sociale* che ritiene politicamente corretto, nella *didattica* e nelle sue applicazioni sul campo, il coinvolgimento di tutti i soggetti: esso diventa, quindi, lo strumento di base della ricerca-azione partecipativa, il cuore stesso della programmazione educativa e didattica<sup>105</sup>.

Nel caso, infatti, della scelta teorica e pratica della ricerca-azione partecipativa non si può non sapere che è indispensabile:

- lavorare insieme;
- lavorare in gruppo;
- lavorare in gruppi di apprendimento-lavoro.

L'articolazione delle fasi procedurali può dirsi via via sempre più inclusiva: se è, infatti, importante dichiarare che nell'insegnamento è prioritario lavorare insieme perché la struttura collegiale può migliorare l'apprendimento di ciascuno, allo stesso modo, è fondamentale dichiarare che è importante lavorare in gruppo (e non lavorare genericamente in un gruppo avente un interesse comune di partenza), quanto piuttosto precisare che, nel caso dell'insegnamento e della

---

<sup>105</sup> Cfr.: V. Sarracino - M.L. Iavarone - F. Sarracino, *L'insegnamento. Programmazione Comunicazione Efficacia*, Pensa Multimedia, Lecce 2006.

didattica, la tipologia di gruppo all'interno del quale lavorare non può che essere quella del *gruppo di apprendimento-lavoro*.

Il *gruppo di apprendimento-lavoro* è, infatti:

- centrato sul compito e sui soggetti/persone;
- finalizzato alla realizzazione di un'intesa semantica tra soggetti partecipanti;
- organizzato in senso democratico, circolare;
- gestito in maniera strutturalisticamente complessa.

La maturazione del *gruppo di apprendimento-lavoro*<sup>106</sup>, ad ogni modo, non è immediata; necessita, infatti, del pieno svolgimento e della piena maturazione di alcune fasi logico-cronologiche che, quasi sempre, sono presenti nel farsi diacronico del gruppo, e cioè:

- l'interesse comune (di gruppo/dei soggetti);
- il coinvolgimento (di gruppo/dei soggetti);
- la cooperazione (disciplinare/tecnica; globale/complessa; di gruppo/dei soggetti);
- l'integrazione (di gruppo/dei soggetti che si fanno "unità organistica")<sup>107</sup>.

Lo schema che segue<sup>108</sup>, riprendendo le fasi logico-cronologiche che maturano nei *gruppi di apprendimento-lavoro*, le collega ad ipotesi di

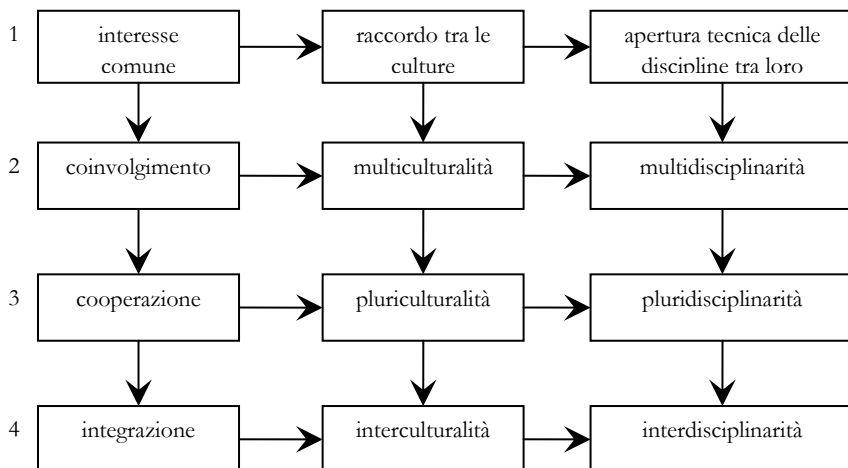
---

<sup>106</sup> Per avere un'idea di un primo modello, sia teorico-metodologico che operativo di *Gruppo di apprendimento-lavoro*, si vede: E. Frauenfelder, *Il lavoro di gruppo. Guida alla strutturazione dei gruppi di apprendimento-lavoro*, Le Monnier, Firenze 1974.

<sup>107</sup> Cfr.: K. Lewin, *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Franco Angeli, Milano 1972. «Le fasi di maturazione del gruppo sono, a loro volta, almeno quattro: la *prima* che si può definire dell'*interesse comune*, la *seconda* che si preoccupa del *coinvolgimento* dei soggetti, la *terza* che avvia i membri del gruppo verso una fase più efficace di intesa e di obiettivi comuni che può essere definita *cooperativa*; infine, la *quarta*, che va considerata la fase più difficilmente raggiungibile, quella che viene indicata come livello di *integrazione piena* degli apprendimenti e dei comportamenti o come fase di presa a carico diretto». (Cfr. V. Sarracino, *Gruppo*, in V. Sarracino - N. Lupoli (a cura di), *Le parole chiave della formazione. Elementi di lessico pedagogico e didattico*, Tecnodid, Napoli 2003, p. 112.

<sup>108</sup> Tale schema è mutuato, ripreso ed integrato a partire da V. Sarracino, *Progettare la formazione*, op. cit.

incontro delle culture tra di loro, così come all'incontro tra di loro delle discipline con esiti differenti a seconda della maturazione dei livelli.



Esistono, ad ogni modo, accanto a tali livelli di maturazione, due azioni fondamentali che accompagnano e concludono l'intera progettualità didattica:

1. l'azione di *monitoraggio*;
2. l'azione di *valutazione*.

Il monitoraggio, inteso come costante controllo delle ipotesi, delle procedure e degli esiti ottenuti per fasi e tempi, risulta fondamentale per comprendere analiticamente l'impatto dell'intervento nel suo farsi, e nelle sue diverse applicazioni. Esso si distingue in:

1. monitoraggio *ex ante* (analisi della situazione di partenza);
2. monitoraggio *in itinere* (analisi della situazione in corso d'opera);
3. monitoraggio *ex post* (raccordo tra i due livelli e conclusione dell'azione).

L'azione valutativa, che non coincide strettamente con il monitoraggio *ex post*, si compone di una *valutazione dell'efficienza interna* (raccordo fra soggetti, saperi e competenze dell'équipe, del team o del gruppo

educativo, nella costruzione e nell'attuazione dell'azione) e in una *valutazione d'impatto* (effettiva riduzione del disagio e raggiungimento di un apprezzabile miglioramento).

A tale scopo, sarà opportuno condividere, fin dall'inizio, in gruppo i *criteri di valutazione* attraverso una necessaria fase di formazione e di scelta di *metodi* e di *strumenti*.

## **5. La cura del corpo e del movimento. Una base sicura per l'inclusione**

Una particolare attenzione, comunque, per realizzare l'inclusione va posta all'educazione del corpo e, in generale, alla mobilità, non solo per i soggetti normodotati, ma anche per i diversamente abili: curare il corpo, equilibrare il movimento, educare ad un uso il più possibile corretto delle posture e del rapporto tra il pensare e l'agire, tra conoscere le potenzialità strutturali, muscolari, motorie (in generale corporee) ed organizzare i movimenti in modo scientificamente pensato e praticato, vuol dire non danneggiare il corpo né violare la mente, bensì applicare, a distanza di secoli, sulla base di ricerche più moderne e più aggiornate e di sperimentazioni altrettanto valide, il detto degli umanisti "mens sana in corpore sano"; vuol dire liberare il corpo, scoprirne le enormi potenzialità di movimento, di pratica estetica, di produzione di linguaggi non verbali; significa verificare la potenza di una macchina umana ben programmata, la certezza che l'esercizio motorio, oltre ad aiutare la mente a coordinare il corpo e a tenerlo sano, può servire in maniera altrettanto utile a creare la "leggerezza" e l'eleganza dei movimenti, a far apprendere "quel linguaggio del corpo" che tanto interesse ottiene da qualche decennio presso i pedagogisti e gli psicologi, gli esperti di metodi e tecniche del movimento, ma anche (si potrebbe dire soprattutto) presso i filosofi estetici, i linguisti, i semiologi, etc..

Ebbene, un progetto di inclusione non può non tener conto anche di tali indirizzi. L'*inclusione* come valore pedagogico, quindi, è data da quel

necessario intreccio di teorie e metodi, di valori fisico-corporei, di acquisizioni conoscitive, di competenze che non possono che ritrovarsi in progetti integrati (teorico-pratici, cognitivo-relazionali, metodologico-operativi interconnessi ai vari livelli: orizzontale, verticale, trasversale).



Parte II

CORPOREITÀ E COMUNICAZIONE PER L'INTEGRAZIONE E  
L'INCLUSIONE SOCIALE: APPROCCI PSICOPEDAGOGICI E  
IMPLICAZIONI DIDATTICHE



## **Introduzione**

di *Maurizio Sibilio*\*

### **Dimensione interculturale e funzione integrativa ed inclusiva della corporeità**

L'attività di ricerca sull'immigrazione e sulle problematiche dell'inclusione sociale, temi ampiamente analizzati dalla tradizione scientifica sociologica e psico-pedagogica, implica tra i suoi studi preliminari l'analisi di una serie di fenomeni specifici e spesso complessi, capaci di indirizzare metodologicamente i possibili percorsi formativi di coesistenza tra elementi di uguaglianza e fattori di diversità all'interno del medesimo tessuto sociale.

La presenza di persone etnicamente e culturalmente diverse richiede infatti la creazione di sottosistemi caratterizzati funzionalmente da gruppi disomogenei, con norme e stili di vita fortemente condizionati dall'incontro e, qualche volta, dallo scontro di tradizioni, usi e costumi non sempre armonizzabili. L'inclusione diventa pertanto il processo attraverso cui è possibile garantire una vera identità della persona immigrata ed una strutturale e diversificata architettura del sistema sociale.

L'ampia letteratura sul tema ha fatto emergere che ogni comunità che accoglie debba cercare di sostenere la necessaria complementarietà tra

---

\* Maurizio Sibilio, Professore Straordinario nel settore disciplinare M-EDF/02 "Metodi e didattiche delle attività sportive" e responsabile del Laboratorio Handicap presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno. Direttore del Centro Interdipartimentale di Scienze della Promozione della Salute, dello Sport e dei processi dell'Integrazione. Coordinatore didattico-scientifico della Scuola Regionale dello Sport Campania (Italia) CONI (Comitato Olimpico Nazionale Italiano). Autore di numerose pubblicazioni scientifiche su temi specifici relativi al versante educativo delle attività motorio sportive.

cultura includente e cultura integrativa, dimostrando anche in sede normativa che la convivenza tra cittadini provenienti da Paesi diversi richiede la definizione non solo di diritti e doveri reciproci, ma la conoscenza e la consapevolezza di storie e tradizioni che regolano gli stili di vita ed i comportamenti di ogni persona. La molteplicità di problematiche legate quindi ai fenomeni multiformi dell'immigrazione, spesso di difficile comprensione, richiede preventivamente l'adozione di modelli interpretativi dinamici e flessibili che, attraverso metodi di indagine della società, delle strutture e dei comportamenti sociali, consentano di chiarire le dinamiche che sottendono i fenomeni integrativi ed inclusivi.

L'integrazione, in questo senso, può essere considerata una scelta della comunità finalizzata a garantire non solo il mantenimento dell'equilibrio all'interno del sistema sociale, ma a favorire una sua crescita culturale in fase di accoglienza. Il processo integrativo si sviluppa attraverso la cooperazione e il consenso delle persone che accettano consapevolmente le regole e le norme, condividendo le forme di adattamento richieste dal contesto.

Le istituzioni educative e formative costituiscono, in questa prospettiva, i mezzi di cui il sistema fruisce per favorire l'inclusione, realizzando attraverso la scuola le condizioni culturali a sostegno dell'integrazione, favorendo la promozione del benessere individuale e collettivo, l'affermazione del rispetto di sé e degli altri, la valorizzazione delle diversità e dell'unicità della persona ed edificando spazi, opportunità e percorsi in cui vi sia un reale accesso ai diritti.

La qualità dell'inclusione sociale dipende, quindi, da una diffusa cultura dell'integrazione che faccia sentire ogni uomo e ogni donna cittadini del mondo, richiedendo uno sforzo, da parte delle Istituzioni che operano nel campo della formazione, nell'attuare impegni già assunti sul piano internazionale come la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, che afferma all'Art. 1. che "Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in

dignità e diritti”, e all’Art. 2, che ad “ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà ... senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione”.

La Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo diventa un chiaro esempio dell’importanza di armonizzare norme e processi culturali in materia di eguaglianza dei diritti della persona e trova riscontro in altri atti sul piano internazionale come la Carta dei Diritti Fondamentali dell’Unione Europea che all’art. 21 vieta “... qualsiasi forma di discriminazione fondata, in particolare, sul sesso, la razza, il colore della pelle o l’origine etnica o sociale” e sancisce all’Articolo 23 che “La parità tra uomini e donne deve essere assicurata in tutti i campi”.

In questo orizzonte le comunità nazionali e locali anche attraverso le Istituzioni educative devono svolgere il compito di ricercare strumenti e favorire comportamenti soggettivi e collettivi capaci di “... rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana”.

Il linguaggio corporeo nella sua dimensione più nobile può assumere una funzione importante nei processi di integrazione sociale, contribuendo in maniera originale alla costruzione di uno spazio comunicativo efficace che favorisca una cultura aperta e solidale. La complessità del fenomeno corporeo-chinestico, le potenzialità metacomunicative del gesto e della mimica consentono, all’individuo che si avvicina ad una comunità sociale fortemente eterogenea, di vivere esperienze capaci di “dar forma” alle potenzialità inesprese, di modellare e valorizzare la sua valenza espressiva, evidenziando l’unicità e la globalità del suo essere persona, garantendo nel confronto la diversità e l’identità personale.

La corporeità, nella relazione intersoggettiva, apre ad una comunicazione simbolica che è in grado di abbattere le barriere linguistiche, favorendo attraverso codici gestuali e mimici la trasmissione di informazioni e di emozioni, facilitando forme imitative

dell'apprendimento e sollecitando funzioni neurali determinanti nei processi di apprendimento, che si avvalgono di neuroni definiti “mirror”, la cui attivazione “... genererebbe una ‘rappresentazione motoria interna’ dell’atto osservato, dalla quale dipenderebbe la possibilità di apprendere via imitazione”<sup>109</sup>.

Il carattere comunicativo della corporeità è stato infatti ampiamente analizzato dall’ambito neuroscientifico della ricerca teorica e sperimentale, dimostrando che “non c’è processo di controllo motorio che non implichi un meccanismo di anticipazione, e che di conseguenza non determini una correlazione tra una certa attività neurale ed gli eventuali effetti che essa comporta”<sup>110</sup>.

In questa chiave di lettura il fenomeno comunicativo-chinestesico si propone come una “palestra” che allena i meccanismi di apprendimento propedeutici ai processi di cooperazione, costruendo attivamente comportamenti soggettivi e collettivi fondamentali nella creazione del senso di comunità. La corporeità può essere, quindi, considerata come una forma attiva di empowerment che secondo il modello di F. Ouellet<sup>111</sup> contribuisce al processo integrativo, consentendo di utilizzare e assumere comportamenti che mettono in gioco valori come tolleranza, rispetto delle differenze e solidarietà.

L’utilizzazione delle attività di movimento come linguaggio da parte di un gruppo etnicamente disomogeneo, composto da persone appartenenti a tradizioni culturali diverse, da soggetti che parlano lingue differenti, legati ad usi e costumi specifici, non può prescindere dalla definizione di un percorso complesso che proietti il corpo ed il movimento in una dimensione socio-educativa e formativa, capace di offrire strumenti e competenze che permettano di *sapere* e *saper fare in* una dimensione comunitaria.

---

<sup>109</sup> G. Rizzolatti - C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006, p. 95.

<sup>110</sup> *Ivi.*, p. 98.

<sup>111</sup> F. Ouellet, *L’éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maitres*, L’Harmattan, Paris 1991, p.160.

L'utilizzazione delle attività di movimento, nelle diverse ed eterogenee forme espressive, può rappresentare in questo senso un elemento fondamentale nel processo evolutivo della comunità, un volano in grado di favorire una uguaglianza di diritti ed opportunità, un campo di esperienza regolato da principi e norme condivise in quanto "... la crescita dell'uomo è un processo di interiorizzazione dei modi di agire, immaginare e simbolizzare che 'esistono' nella sua cultura, modi che amplificano i suoi poteri. Egli, quindi, sviluppa questi poteri in una maniera che riflette gli usi a cui li destina"<sup>112</sup>.

In questa prospettiva socioeducativa l'uso integrativo dell'esperienza motoria diventa un vero incubatore della socialità, realizzando un allenamento della capacità di relazione basato sul rispetto delle regole, sulla lealtà, sulla solidarietà, sul riconoscimento dell'altro, sull'osservazione attenta dei diversi codici comunicativi presenti nel gruppo "... in grado di codificare l'informazione sensoriale in termini motori e rendere così possibile quella 'reciprocità' di atti e di intenzioni che è alla base dell'immediato riconoscimento da parte nostra del significato del gesto degli altri"<sup>113</sup>.

L'utilizzazione inclusiva dell'esperienza motoria, oltre a favorire le performance funzionali della persona, è potenzialmente capace di costituire spazi comunicativi tra soggetti appartenenti a culture e aree sociali diverse, aiutando una possibile costruzione di una "palestra emozionale" che esalti il rapporto con l'ambiente, con i luoghi e le tradizioni di ognuno. Il corpo, secondo un modello già tracciato sul piano teorico da Elisabeth Cohen nel 1989, è quindi una originale modalità di accesso alla intersoggettività, una vera "Complex instruction", per la quale è importante nei meccanismi di apprendimento la collaborazione e l'uso dei gesti e dei movimenti corporei per sostituire e aiutare la comunicazione, in quanto "non

---

<sup>112</sup> J. Bruner - R. R. Oliver - P.M. Greenfield, *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma 1968, pp. 320-321.

<sup>113</sup> G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *op.cit.*, p. 127.

appena vediamo qualcuno compiere un atto o una catena d'atti, i suoi movimenti, che lo voglia o meno, acquistano per noi un significato immediato"<sup>114</sup>.

Il gesto ed il movimento hanno potenzialmente la capacità di favorire sul piano simbolico l'incontro di diverse culture avvicinando le differenze etniche e confrontandole in un contenitore comune che diviene un terreno fertile per la strutturazione di percorsi empatici, una vera capacità di "...motivare se stessi e di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione; di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; e, ancora, la capacità di essere empatici e di sperare"<sup>115</sup>.

Nella prima fase dei processi di integrazione sociale la corporeità aiuta a rispondere alle insicurezze del soggetto in presenza delle novità destabilizzanti che caratterizzano la diversità, favorendo il confronto, il gioco dei ruoli, la cooperazione tra le persone ed imprimendo una vera accelerazione all'inserimento sociale.

Un processo corporeo-integrativo rispettoso delle norme, dei valori e delle tradizioni delle culture "altre" è un processo che realizza coesione tra gli individui e diffonde uno spirito di aggregazione in un sistema sociale che deve essere sempre più disponibile ad accogliere la diversità culturale, considerandola una risorsa; è infatti nei rapporti interpersonali centrati sul corpo e sul movimento che si acquisiscono le prime competenze relazionali "...diventiamo noi stessi attraverso gli altri ... tale regola si riferisce non solo alla personalità nel suo complesso ma anche alla storia di ogni singola funzione"<sup>116</sup>.

In tale prospettiva sociale l'esecuzione di un gesto deve essere una manifestazione intelligente del corpo, personale ed efficace, una

---

<sup>114</sup> *Ivi.*, p. 127.

<sup>115</sup> D. Goleman, *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 1996, p. 54.

<sup>116</sup> L. S. Vygotskij, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Giunti, Firenze 1990, p. 200.



esplicitazione della capacità alternativa di accesso multi-solving alla conoscenza e un mezzo per la conquista dell'autonomia che il movimento può offrire. È fondamentale garantire, attraverso la valorizzazione del codice corporeo-chinestesico, parità di diritti comunicativi e pari opportunità espressive che possano consentire l'affermazione dei propri diritti senza barriere culturali e sociali, trovando armonicamente la propria dimensione e realizzando la propria soggettività grazie all'impegno costante della dimensione intellettuale del corpo e del movimento traducibili nella "capacità di usare il proprio corpo in modi molto differenziati e abili, per fini espressivi oltre che concreti"<sup>117</sup>.

In conclusione si può affermare che la corporeità è un efficace canale per l'affermazione del protagonismo di quanti, in ragione delle proprie diversità e dovendo vivere lontano dalla propria terra, sono stati privati di molte occasioni di crescita e di affermazione personale.

---

<sup>117</sup> H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1993, p. 228.



## Chiavi euristiche per lo studio del valore educativo ed inclusivo dell'esperienza corporea

### 1. Il valore educativo dell'esperienza motoria: cenni storico - evolutivi di *Michela Galdieri*\*

La storia delle attività motorie e sportive è caratterizzata da un susseguirsi di discipline e manifestazioni fortemente legate ai principi e ai modelli scientifici e culturali delle diverse epoche tradizionalmente orientate alla celebrazione del corpo, del coraggio, della bellezza e della competizione. Quale specchio in cui una società vede riflessi i suoi valori fondamentali<sup>118</sup>, lo sport è dapprima rito, culto, pratica religiosa, in seguito attività puramente fisica e ludica. L'idea di un corpo custode

---

\* Michela Galdieri, Dottoranda in “*Metodologia della ricerca educativa*” nel curriculum “*Sport, salute, didattiche e integrazione*” presso l'Università degli Studi di Salerno è titolare del Laboratorio Area Psicomotoria “*Sport, nuove tecnologie e disabilità nella scuola*” presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Napoli “Suor Orsola Benincasa”. Già assegnista di ricerca sul tema “*Il ruolo del laboratorio motorio e ludico-sportivo nei processi di integrazione nella scuola primaria*” presso l'Università degli Studi di Salerno sta svolgendo una ricerca sui “*Modelli di inclusione ed integrazione sociale territorialmente trasferibili che utilizzano la comunicazione non verbale ed i contesti motorio-sportivi*” presso lo stesso ateneo. Formatasi presso il CONI come Educatore Sportivo, si è specializzata sulla “*Progettazione e gestione della ricerca applicata allo sport*” e si è perfezionata in “*Le culture del corpo. I linguaggi non verbali per l'incontro interculturale*” e nella “*Performance Analysis*” attraverso una specifica formazione a cura del Prof. Mike Hughes dell'Università di Cardiff. È “*Formatore di Programma*” per Special Olympics Italia. Autrice di 27 articoli su riviste e testi, nell'ultimo triennio ha partecipato a 22 convegni e simposi scientifici nazionali ed internazionali pubblicando 34 lavori in collaborazione in Proceedings.

<sup>118</sup> Per un approfondimento sull'argomento si veda: R. D. Mandell, *Storia culturale dello sport*, Laterza, Roma-Bari 1989.; A. Franzoni, *Storia degli sports*, Società Editrice Libreria, Milano 1933; N. Porro, *Cittadini in movimento. Sociologia dello sport no profit*, La Meridiana, Molfetta BA 2005 e dello stesso a.: *Lineamenti di sociologia dello sport*, Carocci, Roma 2002.

di senso e di significati, manifestazione autentica dell'universo interiore dell'uomo, prezioso strumento di incontro con l'altro, segna una pietra miliare nella valutazione delle esperienze motorie spingendo le scienze umane e sociali verso la comprensione dei fenomeni motorio-sportivi anche in chiave educativa. L'analisi delle tradizioni sportive dall'antichità classica all'età contemporanea evidenzia una graduale attenzione alla dimensione corporeo-chinestesica e al valore educativo ed integrativo dello sport. Una traccia sottile ripercorre la storia di tutte le civiltà che, con modalità e finalità differenti, hanno educato gli individui a curare e a sfruttare al meglio il proprio corpo e le sue potenzialità conoscitive, comunicative e relazionali.

Nella Grecia delle manifestazioni olimpiche, degli eroi-atleti “*belli e buoni*”<sup>119</sup>, degli allori e delle vittorie simbolo della benevolenza divina, i giochi sportivi se pur connotati da motivazioni celebrative e liturgiche, acquistano un valore intrinseco e l'educazione allo sport è oggetto di un'attenzione più appassionata nelle *poleis* ateniesi dove si afferma, accanto agli ideali eroici e allo straordinario individualismo degli atleti<sup>120</sup>, un modello educativo d'ispirazione e riferimento per il pensiero

---

<sup>119</sup> L'ideale classico della *καλοκάγαθία* (da *καλός* - bello; *κάγαθός* - buono) celebrava la comunione della bellezza del corpo con le virtù individuali e morali. L'eroe omerico e l'atleta olimpico incarnavano qualità come capacità di realizzazione, successo, onore, potere, valore e abilità che tutte insieme formano il concetto di *aretè*; in: P. Angeli Bernardini, *Lo sport in Grecia*, Laterza, Bari 1988, p. 1.; S. Gaylord Miller, *Arete: Greek sports from ancient sources*, Università California Press, Berkeley 2004; R. Patrucco, *Lo sport nella Grecia antica*, L. S. Olschki, Firenze 1972.

<sup>120</sup> I giochi olimpici si tenevano ogni 4 anni e costituivano la più importante manifestazione religiosa panellenica. «La celebrazione delle Olimpiadi come è noto, ha origini assai remote; la storia fissa a addirittura al 776 a. C la data iniziale delle manifestazioni. Secondo la tradizione, l'evento si ricollegerebbe ad un rito religioso compiuto da Eracle, desideroso di placare gli dei per l'uccisione del re di Elide Augia. Ma un'altra testimonianza riconduce la cerimonia al re Elide Ifito ... I giochi Olimpici dell'antichità sopravvissero per circa 293 edizioni, lungo un arco di ben 1169 anni, ma via via che si allontanarono dalle prime celebrazioni il legale agonismo sportivo lasciò il posto ad un esasperato confronto di prestigio fra gli Stati o le città più potenti con un crescendo vertiginoso. Si diffuse anche il professionismo. Atleti a tempo pieno, ingaggiati a peso d'oro e mantenuti a spese dello Stato, finirono per inquinare irrimediabilmente quello che era stato lo spirito con il quale i giochi erano nati ed

occidentale. La paidéia classica fonda le proprie radici sull'idea di “un uomo (eroe, cittadino, saggio) intimamente e reciprocamente connessa all'idea di cultura in quanto è attraverso la cultura, e in particolare attraverso le *humanae litterae*, che l'uomo si costruisce come persona, come soggetto integrale, dotato di ogni genere di abilità intellettuale e artistica, capace, attraverso la dilatazione del suo mondo dello spirito, di un continuo raffinamento interiore”<sup>121</sup>.

La completezza dell'uomo costituisce un traguardo raggiungibile a seguito di un lungo iter educativo, l'educazione, infatti, rappresenta un vero e proprio “processo di forma-azione in quanto si propone attraverso i modelli culturali, le autorità, gli *autores* che sono i veri maestri, capaci di guidare l'individuo sulla via del proprio perfezionamento individuale”<sup>122</sup>. Ma il compito degli *autores* e dei pedotribi è quello di orientare lo sviluppo dei fanciulli verso un'edificazione morale e intellettuale che non trascuri il valore del corpo e le manifestazioni che di sé l'uomo può esprimere nelle esperienze sportive.

Gli insegnamenti dei più importanti filosofi greci sembrano indirizzare i giovani della *polis* verso quegli esercizi propedeutici alle competizioni sportive, verso la lotta e la ginnastica, la corsa, il lancio del disco e del giavelotto, il pugilato e il salto in lungo. **Platone**<sup>123</sup>, ad esempio, nel

---

avevano lungamente vissuto» in: M. Sanino – F. Verde, *Il diritto sportivo*, Cedam, Padova 2008. Si veda anche: S. Settis, *Greci: storia, cultura, arte, società*, Einaudi, Torino 1996; M. Pescante – P. Mei, *Le antiche olimpiadi: il grande sport nel mondo classico*, Rizzoli, Bologna 2003.

<sup>121</sup> B. Martini, *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*, Pitagora, Bologna 2002, p. 48. Si veda anche: W. Jaeger – G. Highet, *Paideia: The Ideals of Greek Culture*, Oxford University Press, Oxford 1986 e dello stesso a.: *Paideia: La formazione dell'uomo greco*, La Nuova Italia, Firenze 1967; C. Pancera, *La paideia greca: dalla cultura arcaica ai dialoghi socratici*, Unicopli, Milano 2006.

<sup>122</sup> A. G. Naccari, *Pedagogia della corporeità. Educazione, attività motoria e sport nel tempo*, Morlacchi Editore, Perugia 2003, p. 28.

<sup>123</sup> Platone (Atene, 427 a.C. – Atene, 347 a.C.) filosofo greco, tra i più importanti della storia del pensiero occidentale, fu tra i primi a lasciare abbondante testimonianza scritta del suo pensiero. Le sue opere redatte in forma di dialoghi e in cui compare spesso la

tentativo di restituire alla ginnastica la sua finalità originaria ossia la preparazione alla guerra e nell'includere numerosi esercizi sportivi (stadio, doppio stadio e altre corse a piedi) nel programma educativo della Repubblica, riscopre l'importanza della danza, della musica e dei giochi collettivi nella formazione del buon cittadino. Sia l'educazione estetica e musicale per l'arricchimento dell'anima, che quella fisica finalizzata ad evitare le bruttezze del corpo, concorrono alla formazione della personalità dei fanciulli di entrambi i sessi, ai quali, "a partire dai tre anni sarà impartita un'educazione comune, in cui il primo posto sarà accordato al gioco, adatto a sviluppare tutte le facoltà del bambino, sia quelle dello spirito che del corpo, per facilitare l'insegnamento delle virtù spirituali e fisiche ... I giovani sono per natura inclini a dedicarsi ai giochi collettivi"<sup>124</sup>. Nel filosofo ateniese emerge, dunque, una tendenza a restituire allo sport un valore propriamente educativo con la sua rilevanza morale e il suo ruolo nell'ambito della formazione del carattere e della personalità dei giovani.

Anche **Aristotele**<sup>125</sup> nei suoi scritti riconosce la funzione formativa dei giochi sportivi e nel sottolineare la necessità di abituare i fanciulli al

---

figura di Socrate, sono divisi convenzionalmente in nove tetralogie: Eutifrone, Apologia, Critone, Fedone; Cratilo, Teeteto, Sofista, Politico; Parmenide, Filebo, Convito, Fedro; Alcibiade I, Alcibiade II, Ipparco, Amanti; Teagete, Carmide, Lachete, Liside; Eutidemo, Protagora, Gorgia, Menone; Ippia maggiore, Ippia minore, Ione, Menesseno; Citofonte, Repubblica, Timeo, Crizia; Minosse, Leggi, Epinomide, Lettere.

<sup>124</sup> Cfr.: E. Moutsopoulos, *La musica nell'opera di Platone*, V&P Università, Milano 2002, p. 228. Sul tema: C. Quarta, *L'utopia platonica. Il progetto politico di un grande filosofo*, Dedalo, Bari 1993; Platone, *Opere complete. Clitofonte, La Repubblica, Timeo, Crizia*. Laterza, Roma – Bari 1993.

<sup>125</sup> Aristotele (384 a.C. - 322 a.C.) filosofo greco. Fu allievo di Platone e ne frequentò l'Accademia, dopo la morte del maestro lasciò Atene e fondò una propria scuola ad Asso. Tra le sue opere principali, divisibili in *esoteriche*, rivolte ai soli studenti, ed *essoteriche*, rivolte al vasto pubblico delle quali si è persa ogni testimonianza, si ricordano: *Categorie*, *Organon*, *Elenchi sofistici* (Opere di logica); *Fisica*, *Meteorologia*, *Anima* (Opere fisiche); *Etica nicomachea*, *Magna moralia* (Opere etiche); *Retorica*, *Poetica* (Opere linguistiche); *Ricerche sugli animali* (zoologia), *Le parti degli animali* (anatomia), *Riproduzione di animali* (genetica), *Movimento degli animali* (Opere biologiche).

freddo e alle durezza della vita, utili sia alla salute che alle imprese della guerra, dichiara il suo rifiuto per l'esasperazione delle esercitazioni spartane arginando la ginnastica nell'ambito medico ed educativo. Il modello formativo spartano era, infatti, finalizzato allo sviluppo fisico e morale dei giovani soldati. Patriottismo e virtù guerriere caratterizzavano la formazione di bambini strappati alle proprie famiglie dall'età di 7 anni, costretti a vivere in una guarnigione fino ai 30 e disponibili a partecipare alle guerre fino ai 60. Questa impostazione militaristica pur traducendosi in una particolare precisione nella danza e in una partecipazione delle donne agli allenamenti di atletica, cozzava con il modello educativo aristotelico secondo il quale l'educazione del fanciullo greco doveva coniugare gli insegnamenti derivanti da quattro discipline: la grammatica, il disegno, la musica e la ginnastica. "Grammatica e disegno si insegnano perché sono utili alla vita e di vasto impegno: la ginnastica in quanto occorre a sviluppare il coraggio ... E poiché è evidente che bisogna educare i ragazzi con le abitudini prima che con la ragione, e nel corpo prima che nella mente, e chiaro da ciò che si devono affidare i fanciulli agli esercizi ginnastici e pedotribici, perché di questi gli uni conferiscono una certa qualità alla costituzione del corpo, gli altri insegnano gli esercizi"<sup>126</sup>. Il filosofo propone, inoltre, un'analogia tra le arti come la medicina e la ginnastica, da un lato, e la politica dall'altro, specificando come "le une si occupano del corpo, le altre dell'anima; le une si occupano presumibilmente del bene individuale, le altre del bene comune (della città)"<sup>127</sup>.

I modelli educativi greci influiscono ben presto anche sulle rinomate virtù romane dell'autodisciplina e della sottomissione all'autorità. "I Romani, sensibili, come per tutto il resto, al fascino dell'Ellenismo si affascinarono ai giochi finché vennero ammessi alle competizioni ... diventate puro spettacolo, dietro le quali si nascondevano manovre e interessi sovente ambigui, mentre la cornice dei giochi vedeva dilagare

---

<sup>126</sup> Aristoteles, *Politica*, Laterza, Roma-Bari 2002, pp. 265-269.

<sup>127</sup> E. Berti, *La filosofia del "primo" Aristotele*, Cedam, Padova 1962, p. 453.

l'inverecondia, la volgarità e finanche il crimine"<sup>128</sup>. La simultanea repulsione e attrazione che caratterizzava l'atteggiamento romano nei confronti dell'alta cultura greca condizionò fortemente l'organizzazione degli eventi sportivi e l'educazione allo sport. Alle soglie del II secolo l'esercizio fisico a Roma cambia forma e finalità: rarefatti le esercitazioni militari nel campo Marzio, si afferma l'idea di un'educazione non più orientata alla vita civile e militare ma finalizzata alla comprensione della vita, del proprio mondo interiore e della salute. Dal filosofo Seneca il termine *educatio* viene sempre associato a *puer* che rinvia ai primi 15 anni della vita umana e si affianca all'idea che la formazione dell'uomo è un'autoeducazione, che consiste nella ricerca di sé, della propria personalità che emerge e si rafforza attraverso un continuo dialogo interiore lontano dalle fatiche delle esercitazioni e dalla cura eccessiva del corpo.<sup>129</sup> L'esercizio fisico subisce un'involuzione per la presenza di attività fisico-sportive finalizzate non tanto a servire la mente e l'anima ma una serie di pratiche termali per mantenersi in forma. "Prima di dedicarsi ai bagni caldi o freddi, ai massaggi, i romani si dedicavano agli esercizi ginnici, alla lotta, alla corsa e ai vari giochi con la palla. In questo modo si diffuse quell'attenzione più che altro igienica alla forma fisica, a cui si deve la famosa affermazione di Giovenale «*mens sana in corpore sano*»"<sup>130</sup>.

Le attività fisiche medievali sono fortemente condizionate dal Cristianesimo che considerò l'idea olimpica legata al trionfo del corpo e delle sue capacità, lontana dalla spiritualità. La nuova religione era interessata ad innalzare lo spirito facendo regredire il corpo a mero contenitore.

---

<sup>128</sup> M. Sanino – F. Verde, *Il diritto sportivo*, Cedam, Padova 2008, p.3.

<sup>129</sup> Cfr.: L. A. Seneca, *Lettere a Lucilio*, Bur, Milano 1994, pp. 46-47.

<sup>130</sup> A. G. Naccari, op. cit., p. 63. Si consultino anche: A. M. Zironi, *Lo sport nell'antica Roma*, Cappelli Editore, Padova 2008; A. Teja, *L'esercizio fisico nell'antica Roma*, Editrice Studium, Roma 1988; R. Frasca, *Educazione e formazione a Roma: storia, testi, immagini*, Dedalo, Bari 1996.



I riti, le cerimonie, i giochi cavallereschi, le giostre ed i tornei evidenziano un'attenzione della società verso quelle attività sportive che invece di preferire l'ideale classico dell'educazione del corpo orientano i giovani verso un complesso di esercizi di preparazione alla guerra<sup>131</sup>. Anche se molti giochi sono all'origine di alcuni sport moderni<sup>132</sup> solo con la cultura umanistica e rinascimentale riemerge un acuto interesse per la paideia classica e un nuovo periodo della storia dell'educazione allo sport.

Le attività ricreative, le manifestazioni sportive e gli esercizi ginnici divengono oggetto di riflessione, di analisi, di dibattito. Si valutano, adesso, non solo le caratteristiche ma anche gli ambiti di applicazione. L'obiettivo utopistico è quello di ricreare delle condizioni di ricchezza morale attraverso nuovi mezzi educativi. Esiste un elenco di filosofi dell'Europa Settentrionale che alla preparazione paramilitare medievale, sembra preferire un modello educativo capace di coniugare lo sviluppo del corpo con quello della mente attraverso un preciso progetto pedagogico comprensivo di attività motorie e sportive.

**Vittorino da Feltre**<sup>133</sup> con la costituzione della Casa Giocosa nel 1425 prima, e **Girolamo Mercuriale**<sup>134</sup> con la pubblicazione del “*De arte*

---

<sup>131</sup> A. Franzoni, *Storia degli sport*, Società Libreria, Milano 1933, p. 106. Si veda anche: D. Tarca, *L'educazione fisica nello sviluppo storico dell'educazione*, Scuola grafica, Monza 1966; A. Pulega, *Ludi e spettacoli nel Medioevo*, Istituto Editoriale Cisalpino, Milano 1970; D. Balestracci, *La festa in armi. Giostre, tornei e giochi del Medioevo*, Laterza, Roma – Bari 2001.

<sup>132</sup> Da alcuni giochi medievali derivano alcuni sport moderni: il tennis sembra derivare dal giuoco della pallacorda, il football dalla soule, il croquet, l'hockey, il golf e il cricket dagli antichi giochi con la palla e il bastone. Cfr.: J. Ulmann, *Ginnastica, educazione fisica e sport dall'antichità ad oggi*, Armando, Roma 1988, p. 86.

<sup>133</sup> Vittorino de Rambaldoni, detto “da Feltre” (1378 - 1466), educatore e umanista italiano prevedeva all'interno del suo modello educativo lo studio delle arti liberali, dell'educazione fisica ed elementi di educazione alla vita di società.

<sup>134</sup> Girolamo Mercuriale (1530 - 1606), medico e filosofo italiano, conosciuto per avere per primo teorizzato l'uso della ginnastica su base medica, scrisse diverse opere: *De morbis cutaneis* (primo trattato sulle malattie della pelle); *De arte gymnastica* (la prima opera moderna che consideri scientificamente il rapporto tra l'educazione fisica e la

*Gymnastica*” dopo, descrivono gli effetti benefici degli esercizi fisici sul corpo tentando di dare lustro ad un’ “arte” fortemente connessa alla natura umana e al movimento<sup>135</sup>. Anche la speculazione filosofica di John Locke<sup>136</sup>, lontana dai dogmi della fede e dai principi universali, attribuisce al corpo e ai sensi un ruolo determinate nella costruzione della conoscenza e nella comprensione della realtà fenomenica riscoprendo nell’esperienza sportiva e in alcune attività come la danza gli strumenti per conferire all’uomo grazia ed armonia nei movimenti<sup>137</sup>. L’importanza degli esercizi fisici nel curriculum educativo dei giovani è ribadita anche nei *Saggi* di **Montaigne**<sup>138</sup> dove si afferma la necessità di unire allo sviluppo intellettuale del fanciullo quello fisico<sup>139</sup>. La riscoperta del valore della corporeità e del movimento quali chiave di accesso alla conoscenza e alla scoperta della realtà circostante, anche se nella loro forma embrionale, creano le premesse per una *pedagogia del corpo* la cui definizione “suona quasi inedita, perché purtroppo la teoria educativa ha sempre guardato alle discipline del corpo e del movimento enfatizzandone gli aspetti igienici e salutistici, auspicandone la

---

salute, ma anche un testo sulla storia dell’attività ginnica); *De morbis puerorum* (prima opera di pediatria).

<sup>135</sup> In particolare in una lettera indirizzata al cardinale Guglielmo Sirleto il 24 luglio, Mercuriale scrive: “*illustrissimo e Reverendissimo Monsignore, fra tutte le cose che gi Antichi usarono per la Sanità fecero sempre gran conto degli exercitij del corpo ... un’arte che chiamarono Gymnastica della quale scrissero molti valenti uomini ... La qual cosa havend’io più volte considerata, et conosciuta quanto sia utile e necessaria a questa vita l’esercitation de corpi nei miei studi, de molti anni, ho sempre avuto l’occhio a ritrovare quest’arte*”. In: I. Galante, *La vita e l’opera di Girolamo Mercuriale*, Ilte, Torino 1960, pp. XIII-XIV.

<sup>136</sup> John Locke (1632 - 1704), filosofo britannico della seconda metà del '600 considerato il padre dell’empirismo moderno. Tra le sue opere ricordiamo: *Epistola sulla tolleranza* (1689), *Due trattati sul governo* (1690), *Saggio sull’intelletto umano* (1690), *Condotta sull’intelletto*, *Esame di Malebranche*, *Pensieri sull’educazione* (1693), *Saggi sulla ragionevolezza del cristianesimo* (1695-1697).

<sup>137</sup> Cfr.: G. Locke, *Pensieri sull’educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951, pp. 263-266.; F. De Bartolomeis, *John Locke: Il pensiero filosofico e pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1967.

<sup>138</sup> Montaigne Michel Eyquem “de” (1533 –1592) filosofo, scrittore e politico francese.

<sup>139</sup> M. E. Montagne, *Saggi*, Laterza, Bari 1952, pp. 154-155.

diffusione nei suoi contesi, ma limitandosi a riconoscergli, superato il periodo dell'infanzia, una generica valenza educativa<sup>140</sup>.

## 2. **L'educazione attraverso il corpo: approcci psico-pedagogici alla ricerca didattica** di *Michela Galdieri*

La rivoluzione culturale che si manifesta nell' Europa settecentesca determina una nuova visione dell'uomo ricollocato, come nella storia filosofica greca, al centro della vita con il suo pensiero e la sua ragione. Erede di una lunga tradizione teologica portatrice dei grandi temi religiosi e dell'idea dell'uomo come creatura di Dio, la nuova cultura illuministica afferma la fiducia nella ragione umana e nella natura lontana dai dogmi della fede. L'esigenza di analizzare la realtà fenomenica con spirito critico e l'impegno ad accogliere le molteplici manifestazioni umane e "naturali" con la forza del proprio intelletto, apre la strada ad un' azione di rinnovamento sociale e culturale la cui forza pervasiva manifesta i suoi effetti anche in ambito didattico - educativo. L'ideologia roussoniana finalizzata a riportare l'uomo allo stato di natura, lontano da ogni forma di disuguaglianza, contribuisce, in questo preciso periodo storico, all'elaborazione di un modello educativo che valorizza la dimensione corporea e cinestesica.

Il corpo costituisce il ponte di comunicazione tra la natura umana e l'ambiente mentre l'educazione fisica, con la molteplicità di esperienze sportive, si pone come uno strumento formativo funzionale ad avviare i fanciulli alla pratica di giochi collettivi che abitano all'osservanza delle regole, all'uguaglianza, alla fraternità e allo spirito di emulazione. **Jean Jacques Rousseau**<sup>141</sup> propone un'educazione sensoriale ed intellettuale ed invita l'educatore alla valorizzazione di un esercizio intelligente dei sensi dei propri allievi per assecondare il loro naturale bisogno di

---

<sup>140</sup> I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Maltemi, Roma 2006, p. 10.

<sup>141</sup> Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) filosofo e pedagogista svizzero. Tra le sue opere: Discorso sulle scienze e sulle arti (1750); Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza fra gli uomini (1755); Il contratto sociale (1762); Emilio o dell'educazione (1762); Confessioni (1770).

muoversi e di giocare. “Esercitare i sensi non è solo farne uso - scrive nell’*Emilio* - è apprendere a ben giudicare per il loro mezzo, è apprendere, per così dire, a sentire ... non esercitate dunque solamente le forze, esercitate tutti i sensi che le dirigono, traete da ciascuno di essi tutto il profitto possibile”<sup>142</sup>.

Le indicazioni di Rousseau relativamente alla dimensione corporea trovano una continuità nell’impostazione educativa svizzera di **Johann Heinrich Pestalozzi**<sup>143</sup> che avvia significative riflessioni sul rapporto tra corporeità e movimento e, seppure in una forma sperimentale, delinea i caratteri della ricerca didattica in campo educativo. Le quotidiane osservazioni circa le attività di movimento dei fanciulli e la scelta degli strumenti e dei metodi di insegnamento costituiscono, per il pedagogista ginevrino, gli elementi fondamentali per la costruzione di una “teoria” sull’educazione capace di orientare la didattica dell’educatore e l’operato delle madri nel contesto familiare. In questa direzione, il primo passo importante “... sarebbe il rimettere in onore la ginnastica, il cui grande merito non è la facilità con cui vengono eseguiti certi esercizi ... quanto piuttosto la progressione naturale con cui vanno disposti, a partire da quelli che, facili di per sé, preparano quelli più complicati e difficili”<sup>144</sup>. La “*Gymnastique intellectuelle*” di Pestalozzi fondata sulla relazione strettissima tra corpo, mente e spirito, costituisce uno strumento di formazione integrale della persona perché “se insegnata bene, non solo contribuisce a rendere i bambini sani e allegri, cosa della massima importanza ai fini dell’educazione morale, ma anche a promuovere fra di loro un certo spirito cameratesco”<sup>145</sup>.

---

<sup>142</sup> J. J. Rousseau, *Emilio*, Sansoni, Firenze 1972, pp. 429-430.

<sup>143</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827) pedagogista ed educatore svizzero, contribuì alla diffusione dei principi dell’ “*educazione elementare*” a Neuhof, nella sua tenuta dove costruì una casa - scuola di educazione per ragazzi poveri.

<sup>144</sup> J. H. Pestalozzi, *Lettera XXII sull’educazione fisica dei bambini*, In: E. Becchi, *Scritti scelti*, Utet, Torino 1970, p. 510.

<sup>145</sup> *Ivi.*, p. 513. Sull’argomento si veda anche: A. Banfi, *Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze 1961; A. Genco, *Il pensiero di G. E. Pestalozzi*, Liviana scolastica, Padova 1968; C.

L'abitudine alla diligenza e alla sincerità, al coraggio e all'aiuto reciproco derivante dall'educazione del corpo caratterizza la formazione del giovane pestalozziano al quale si chiede di esprimere se stesso attraverso la forma più spontanea e naturale di movimento e relazione con l'altro: il gioco.

L'idea di attività motorie a carattere ludico costituisce il motore di un preciso progetto pedagogico che trova in **Friedrich Froebel**<sup>146</sup> una più originale connotazione. Dal suo maestro Pestalozzi, Froebel eredita il principio dell'inscindibilità del corpo dall'anima-spirito; un connubio, questo, che costituisce la base dell'*Educazione dell'uomo*, il testo che meglio chiarisce le linee guida del pensiero del primo educatore moderno. Il quadro teorico si arricchisce di riflessioni circa le potenzialità comunicative e apprenditive del corpo che grazie alla ricettività dei sensi diventa per il bambino lo strumento di contatto e conoscenza della sua realtà fisica ed interiore e rintraccia nel gioco la prima e autentica manifestazione dell'io. Il gioco, infatti costituisce "... il più alto grado dello svolgimento umano in questo stadio, perché esso è la spontanea e necessaria rappresentazione dell'interno dell'animo... è il più genuino e spirituale prodotto dell'uomo ... esso perciò genera la gioia, la libertà, la contentezza, il riposo, in sé e fuori di sé"<sup>147</sup>.

Negli stessi anni, il panorama della pedagogia europea presenta una diversità di approcci e di indicazioni circa l'educazione attraverso il corpo. **Johann Bernhard Basedow**<sup>148</sup> afferma l'importanza di una specifica formazione dei fanciulli che, lontana dallo spazio equivoco

---

Scurati, *Giovanni Enrico Pestalozzi*, Le stelle, Milano 1968; E. Pestalozzi, *E. Popolo, lavoro, educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1978.

<sup>146</sup> Friedrich Froebel (1782-1852) educatore - pedagogista tedesco, fondatore del Keilhau l'Istituto Tedesco di Educazione Generale, a cui si ispira la sua opera principale "*L'educazione dell'uomo*".

<sup>147</sup> F. Froebel, *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, Carocci, Firenze 1967, p. 34.

<sup>148</sup> Johann Bernhard Basedow (1723-1790) fondatore di un programma di rinnovamento pedagogico noto con il nome di filantropismo. Il *Philantrophinum* fu il primo istituto destinato alla formazione della classe dirigente attraverso tecniche didattiche innovative incentrate sul gioco e sull'attività fisica.

della famiglia, deve realizzarsi in un contesto controllato dallo stato e dalle istituzioni specializzate con lo scopo di favorire attività quali la danza, l'equitazione, la scherma, la musica. **Friedrich Guts Muths**<sup>149</sup>, padre della ginnastica moderna, propone un modello educativo finalizzato ad indirizzare i giovani verso la pratica di attività motorie e sportive sia all'aperto che in specifici spazi codificati, orientando la didattica delle attività motorie verso l'utilizzo di attrezzi e metodologie di allenamento diverse per età e attività sportiva. Il pedagogista tedesco **Friedrich Ludwig Jahn**<sup>150</sup>, al contrario, tenta di organizzare militarmente la gioventù tedesca attraverso le società di ginnastica valorizzandone lo spirito patriottico, la forza e la disciplina. I lavori di ricerca di **Francesco Nachtégall**<sup>151</sup>, di **Peter Heinrich Clias**<sup>152</sup> e di **Henrik Ling**<sup>153</sup> diffondono l'idea di un'educazione graduale al movimento e propongono la costruzione di un modello finalizzato al miglioramento della salute attraverso una ginnastica medica e terapeutica.

Alla fine dell'Ottocento con l'inglese **Thomas Arnold**<sup>154</sup>, uno dei più importanti sostenitori della dimensione pedagogica dello sport in epoca moderna, l'esperienza sportiva viene orientata non solo allo svago ma alla formazione della persona e all'acquisizione di norme e principi

---

<sup>149</sup> Johann Cristoph Friedrick Guts Muths (1759-1839), insegnante ed educatore. A lui si deve l'applicazione pratica dell'educazione fisica intesa come parte integrante dell'educazione generale e la diffusione, con l'opera "*La ginnastica per la gioventù*", del nuovo indirizzo della ginnastica "pedagogica".

<sup>150</sup> Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) pedagogista di Brandeburgo. Direttore dal 1811 dello Stadio Ginnastico di Berlino, conosciuto con il nome di *turnwater*, dedica i suoi studi alla classificazione degli esercizi fisici a carattere militare. Propone la realizzazione di nuovi attrezzi come la sbarra fissa, il cavallo, le parallele.

<sup>151</sup> Franz Nachtégall (1777-1847) discepolo di Guts Muths, contribuisce alla diffusione dell'educazione fisica nelle scuole pubbliche danesi e alla successiva obbligatorietà nel 1814.

<sup>152</sup> Peter Heinrich Clias (1782-1854), soprintendente all'insegnamento della ginnastica nelle scuole elementari di Parigi ed istruttore nelle scuole militari svizzere.

<sup>153</sup> Pehr Henrik Ling (1776-1839) medico e fisioterapista svedese.

<sup>154</sup> Thomas Arnold, (1795-1842) educatori inglese e preside della Rugby School, una delle più prestigiose Public School del Regno Unito.

sociali. Lo sport diviene parte integrante delle attività scolastiche in risposta alle richieste dell'impero coloniale britannico di riformare il sistema educativo inglese e finisce col condizionare fortemente i modelli educativi europei. La didattica delle attività motorie, in particolare, all'interno della dialettica insegnamento-apprendimento, inizia ad analizzare le condizioni dell'apprendimento su cui l'attività d'insegnamento ha possibilità di incidere, elaborando i primi significativi discorsi relativi alla scelta degli strumenti (dall'ambiente, ai materiali, alla qualità dell'interazione) ai metodi e al problema della ricerca in campo educativo<sup>155</sup>.

Le teorie pedagogiche del ventesimo secolo, attraverso il significativo apporto delle sorelle **Agazzi**<sup>156</sup> e di **Maria Montessori**<sup>157</sup>, contribuiscono a definire i contorni di un'educazione sensoriale che orienta l'itinerario educativo e la ricerca didattica verso un duplice scopo biologico e sociale. L'educazione attraverso il corpo contribuisce "... ad aiutare il naturale sviluppo psicofisico del bambino. Gli stimoli e non ancora le ragioni delle cose attraggono la sua attenzione"<sup>158</sup> ragion per cui, il compito dell'educatore si identifica nella sua capacità di organizzare preventivamente l'azione didattica attraverso una meditata scelta degli spazi, dei materiali e dei giochi che non sono semplicemente

---

<sup>155</sup> Cfr.: R. Cerri Musso, *Dimensioni della didattica. Tra riflessioni e progettualità*, Vita e pensiero, Milano 2002, p. 64.

<sup>156</sup> Rosa Agazzi (1866-1951) e Carolina Agazzi (1870-1954), pedagogiste ed educatrici. Insieme a Maria Montessori sono artefici della diffusione della corrente attivistica in Italia. Il metodo pedagogico sperimentale consisteva di percorsi educativi finalizzati all'acquisizione dei principi dell'educazione estetica, sensoriale ed emotiva. Le *attività pratiche* (giardinaggio, preparazione della tavola, igiene) erano indicate per lo sviluppo del senso dell'ordine, dell'armonia e della bellezza.

<sup>157</sup> Maria Montessori (1870-1952) pedagogista e medico. Si distingue per l'elaborazione di un nuovo metodo di insegnamento centrato sull'osservazione del bambino e calibrato sulle sue differenze e tappe di sviluppo. La creatività del periodo infantile e la naturale predisposizione del bambino ad accogliere le manifestazioni del reale attraverso i sensi, necessita di specifici materiali didattici e di spazi organizzati nei quali esprimersi liberamente.

<sup>158</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1970, p.157.

oggetto di osservazione da parte del bambino ma occasioni per una concreta manipolazione e relazione con l'altro. La didattica del movimento che nella prospettiva pedagogica delle sorelle Agazzi comprende un complesso di attività manipolative su un materiale non precostituito (le cianfrusaglie), con la Montessori si arricchisce di “un sistema di oggetti che sono raggruppati secondo una determinata qualità fisica dei corpi, come colore, forma, dimensione, suono”<sup>159</sup>. Il valore dell'educazione e del raggiungimento dei sensi, allargando la percezione, offre una base per lo sviluppo dell'intelligenza e determina un adattamento all'ambiente e una preparazione alla vita pratica. L'importanza del metodo non si identifica solo nelle precise indicazioni didattiche ma nell'idea, comune anche alla psicologia novecentesca, di una conoscenza costruita sull'esperienza, sul fare e sull'agire del soggetto e sull'idea che l'educazione derivi dalla partecipazione alla vita sociale, un processo, questo, che “... si inizia quasi inconsapevolmente dalla nascita e plasma continuamente le facoltà dell'individuo, saturando la sua coscienza, formando i suoi abiti, esercitando le sue idee e destando i suoi sentimenti e le sue emozioni”<sup>160</sup>. L'attivismo di **John Dewey**<sup>161</sup>, l'idea di un apprendimento attraverso il fare e la convinzione che il pensiero si origini “da una situazione direttamente esperita”<sup>162</sup>, con **Jean Piaget**<sup>163</sup> diviene una teoria pedagogica dotata di fondamenti scientifici. Lo psicologo nel considerare il movimento nelle sue diverse espressioni come forme evolute di adattamento all'ambiente e nell'evidenziare la propedeuticità della motricità per lo sviluppo psichico, offre alla ricerca didattica l'occasione di pianificare itinerari educativi centrati sul corpo, sul movimento e sulla capacità naturale del bambino di mettere in atto comportamenti manipolatori e motori

---

<sup>159</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>160</sup> J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1954, p. 192.

<sup>161</sup> John Dewey (1859-1952). Filosofo, pedagogista statunitense e principale esponente del pragmatismo americano.

<sup>162</sup> J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1968, p. 170.

<sup>163</sup> Jean Piaget (1896-1980), psicologo e pedagogista svizzero.



creando le premesse per una forma di intelligenza “... del tutto pratica, basata sulla manipolazione degli oggetti, e che invece delle parole e dei concetti utilizza solo percezioni e movimenti organizzati in schemi d’azione”<sup>164</sup>.

Anche il post-cognitivism, con la sua visione ampia e complessa dei meccanismi formativi, contribuisce a chiarire le possibili ed importanti implicazioni della dimensione corporea, emotiva e psicomotoria nel campo dell’apprendimento. La teoria dell’educazione di **David P. Ausubel**<sup>165</sup> l’approccio “reticolare” di **Joseph Novak**<sup>166</sup>, arricchiscono la didattica di indicazioni utili circa l’importanza di considerare la costante interazione esistente tra pensiero (cognizione), sentimenti (emozioni) e azioni (motorie e psicomotorie)<sup>167</sup>. Un processo educativo finalizzato all’acquisizione di conoscenze non può ignorare il protagonismo del corpo e del movimento nell’esperienza emotiva e relazionale come emerge dagli studi di **Daniel Goleman**<sup>168</sup> né l’interazione tra l’intelligenza del corpo e le altre forme intellettive. “Il corpo è qualcosa di più di una macchina ... esso è anche il ricettacolo del senso individuale del Sé, dei propri sentimenti e aspirazioni più personali”<sup>169</sup>.

---

<sup>164</sup> J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino: e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino 2000, p. 19.

<sup>165</sup> Ausubel David P. (New York, 1918-vivente), docente di psicologia dell’età evolutiva. il caposaldo della sua teoria è rappresentato dalla nozione di apprendimento significativo, contrapposta a quello di apprendimento meccanico. Sul tema: D. Ausubel, *Educational Psychology: a Cognitive View*, Rinehart and Winston, New York 1978 e sempre dello stesso a.: *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, Grune & Stratton, New York 1963; *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per insegnanti*, Franco Angeli, Milano 1998; *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1991.

<sup>166</sup> J. Novak – B. D. Gowind, *Imparando a imparare*, SEI, Torino 1989; e dello stesso a.: *L’apprendimento significativo. Le mappe concettuali nella didattica*, Erickson, Gardolo (TN) 2001.

<sup>167</sup> Novak. D. Joseph (1932), Professore Emerito alla Cornell University e Ricercatore Senior all’Institute for Human and Machine Cognition (IHMC).

<sup>168</sup> D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, BUR, Milano 1995, p. 49.

<sup>169</sup> H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987, p. 257.

A questo proposito **Howard Gardner**<sup>170</sup> individua la natura pluralistica della conoscenza umana sottolineando che “il modo più esatto per pensare un’intelligenza è quello di concepirla come un *potenziale* ... così, quando rivolgiamo la nostra attenzione alle intelligenze specifiche ... esse esistono non come entità verificabili fisicamente ma solo come costrutti scientifici potenzialmente utili”<sup>171</sup>. Questo stretto rapporto tra la dimensione emotiva, corporea e i processi cognitivi si presta ad un’ulteriore rivalutazione grazie ai contributi delle scoperte neuroscientifiche che hanno rivalutato il valore formativo delle attività motorie e sportive ampliando il campo di azione dell’esperienza corporea.

### **3. Un approccio biodeucativo alle attività motorie** di *Michela Galdieri*

L’isolamento culturale che per molti anni ha caratterizzato i campi della conoscenza e la separazione troppo rigida tra le discipline scientifiche trova la sua ragion d’essere nella diffusione di una duplice visione della realtà a lungo supportata dal principio dell’esistenza di entità dicotomiche come mente e cervello, corpo e anima. I progressi della ricerca nel campo neuroscientifico e la recente tendenza verso un’investigazione della natura umana capace di svelare “... le intricate dinamiche che collegano un intero regno vivente all’affascinante «danza» cellulare e molecolare che è alla sua base”<sup>172</sup> hanno gradualmente alimentato l’idea di una considerazione della persona nella sua totalità, avviando una significativa rivalutazione della relazione tra

---

<sup>170</sup> Howard Gardner, psicologo americano nato nel 1943, è autore della teoria delle intelligenze multiple. All’Università di Harvard nel 1961, consegue il dottorato e si specializza in psicologia dell’età evolutiva e in neuropsicologia. Collabora al Progetto Zero, un gruppo di ricerca sulla formazione della conoscenza, che riconosce grande importanza alle arti. Nel 1990, per le sue ricerche, è stato insignito del prestigioso premio Grawemeyer dell’Università di Louisville.

<sup>171</sup> H. Gardner, *L’educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano 1995, pp. 88-90.

<sup>172</sup> AA.VV., *Le vie della scoperta scientifica*, Editori Riuniti, Roma 2004, p. 17.

corpo, emozioni, movimento e meccanismi dell'apprendimento a partire dall'indagine del sostrato biologico della materia umana.

L'eterogeneo complesso di discipline, conosciuto con il nome di neuroscienze, si distingue non solo per lo studio sistematico del sistema nervoso, ed in particolare del cervello, ma per l'averne come specifico oggetto di indagine "la spiegazione in termine di attività cerebrale dei comportamenti: dai più semplici, come quelli motori, ai più complessi, come quelli che corrispondono al senso di sé e alle varie forme di coscienza"<sup>173</sup>. L'ausilio delle nuove tecnologie<sup>174</sup> che permettono un'indagine neurologica grazie alla visualizzazione di ciò che accade negli emisferi cerebrali quando si verifica un qualsiasi evento mentale, dimostrano come il cervello sia "il risultato di una complessa interazione tra biologia e cultura, tra dotazione genetica e influenze dell'ambiente fisico e culturale circostante"<sup>175</sup>.

La possibilità per la persona di accogliere gli input esterni attraverso i suoi sistemi percettivi e motori e di integrarli con un patrimonio biologico predeterminato, contribuisce in maniera determinante a definire sin dalla prima infanzia i contorni di una plasticità cerebrale funzionale alla costruzione di tutte quelle strutture da cui scaturiscono le "funzioni globali", cioè quelle "... attività che danno origine alla categorizzazione, alla memoria, all'apprendimento e a tutti quei comportamenti che consentono l'adattamento e la sopravvivenza"<sup>176</sup>.

La plasticità cerebrale quale meccanismo di adattamento anatomo-funzionale capace di determinare un rimodellamento dei circuiti nervosi

---

<sup>173</sup> B. Gallo, *Neuroscienze e apprendimento*, Ellisi, Napoli 2003, p. 15.

<sup>174</sup> La Tomografia ad emissione di positroni (PET) permette di ottenere immagini delle sezioni della parte del corpo che si vuole analizzare ed è utile anche alla rilevazione di anomalie anatomiche e funzionali. La Risonanza Magnetica funzionale (fMRI) è indicata per lo studio delle attività neurali e per la localizzazione delle aree del cervello che si attivano quando il soggetto è impegnato in un compito mentale o nell'esecuzione di un movimento complesso.

<sup>175</sup> F. Remotti, *Forme di umanità*, Mondadori, Milano 2003, p. 167.

<sup>176</sup> G. M. Edelman, *Darwinismo neurale. La teoria della selezione dei gruppi neuronale*, Einaudi, Torino 1995, p. 239.

costituisce “una delle proprietà più interessanti del sistema nervoso: è la possibilità di modificare la struttura anatomica e fisiologica del cervello in seguito a esperienze e a stimoli sensoriali esterni”<sup>177</sup>. In particolare “quando gli input deboli e forti verso una cellula sono attivi nello stesso momento, la via debole risulta potenziata grazie alla sua associazione con la via forte”<sup>178</sup>.

Questi sviluppi della ricerca nel campo neuroscientifico e l'idea di un potenziamento dei circuiti cerebrali secondo il modello teorico di **Donald Hebb**<sup>179</sup> oltre a fornire un'interpretazione della complessità della dimensione individuale, del rapporto tra soggetto e apprendimento, invitano, indirettamente, la ricerca didattica ad allargare i suoi orizzonti nella prospettiva di un superamento della dimensione prevalentemente empirica e della riaffermazione della centralità del corpo. L'approccio neurodidattico incoraggia un arricchimento della prassi educativa attraverso la scelta di metodologie di insegnamento che valorizzino le esperienze motorie e corporee per creare dei *'transfer positivi'* per l'accesso ai saperi e la continua ricerca di stimoli forti nei processi formativi.

La didattica attraverso le attività motorie e ludico-sportive può determinare un coinvolgimento ampio e plurisensoriale del degli studenti consentendo di affiancare le informazioni fredde e ripetitive con stimoli capaci di trascinare mnemonicamente i diversi contenuti, senza trascurare l'identità e la consapevolezza del soggetto e l'importanza delle esperienze comunicative e relazionali.

---

<sup>177</sup> E. Bizzi, *Idee per diventare neuroscienziato. Cervello, visione, movimento*, Zanichelli, Bologna 2005, p. 49.

<sup>178</sup> J. LeDoux, *Il sé sinaptico*, Raffele Cortina Editore, Milano 2002, p. 190.

<sup>179</sup> Donald Hebb (1904-1985), psicologo canadese. Ha studiato il funzionamento dei neuroni e delle sinapsi nei processi di apprendimento e memoria. È generalmente ritenuto il padre della neuropsicologia e delle reti neurali.

### 3.1. La dimensione corporeo-chinestesica in una prospettiva “incarnata” e situata della cognizione di Paola Aiello\*

Una riflessione scientifica sui processi di inclusione sociale richiederebbe un itinerario euristico capace di attraversare ed integrare le dimensioni fisiche, psichiche, affettive e cognitive dell'individuo necessarie ed indispensabili alla costruzione del rapporto con sé stesso, con gli altri e con la realtà.

Si tratta di riflettere su un nuovo approccio epistemologico e teorico, di cercare di delineare nuovi percorsi di ricerca utilizzando quadri paradigmatici in cui si possa evidenziare il ruolo della dimensione corporea nei processi di rappresentazione mentale e nell'apprendimento di nuovi comportamenti soggettivi e collettivi che favoriscano i processi di inclusione.

Sul piano metodologico, ciò richiederebbe un consolidamento di acquisizioni che non possono essere disgiunte dal sapere pedagogico e dal sapere psicologico, che necessiterebbero di una integrazione con le evidenze scientifiche in nuovi ambiti disciplinari che hanno permesso di confermare l'unità inscindibile corpo-mente e di analizzarne le conseguenze sul piano educativo. La chiave di questo approccio si lega ad un ripensamento del corpo non solo come presenza fisica, ma come espressione della persona nel suo modo di essere e di manifestarsi, come luogo dell'intersoggettività ma, anche, come mezzo di strutturazione cognitiva e di metacomunicazione

La complessità che caratterizza tale oggetto di studio postula la necessità di spingersi oltre la multidisciplinarietà, verso approcci interdisciplinari se non transdisciplinari, avviando un dialogo costruttivo tra visioni scientifiche tradizionalmente antitetiche: le scienze della natura che hanno prodotto una visione del corpo

---

\*Paola Aiello, Dottore in Lingue e Letterature Straniere Moderne. Attualmente è dottoranda di ricerca in “*Metodologia della ricerca educativa*” indirizzo “*Sport, salute, didattica ed integrazione*” presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Salerno.

oggettivato, così come si offre all'indagine anatomica e fisiologica<sup>180</sup> e quella parte delle scienze umane per cui la dimensione corporea è una realtà multidimensionale non “spiegabile” riducendola alle sue componenti di base ma “interpretabile” tenendo conto dell'interconnessione sistemica degli elementi che si fondono dell'unicità dell'essere umano.

Dagli studi interdisciplinari sulla relazione che intercorre tra il corpo dell'individuo e le sue funzioni cognitive emerge, oggi, una visione olistica che ci restituisce a pieno il senso della complessità dell'interazione tra realtà corporea e attività mentale, non scindibile dall'ambiente nel quale si costituisce, dalla pluralità dei suoi stimoli, dalla complessità dei sistemi di codifica e decodifica utilizzabili. Le odierne scienze cognitive, contribuendo al riconoscimento del ruolo della dimensione corporeo-chinestesica nei meccanismi che regolano la cognizione, forniscono un nuovo apporto alla costruzione di protocolli e ambienti formativi che utilizzano il corpo valorizzando la dimensione esperienziale, concreta, operativa nel processo di costruzione delle conoscenze, soprattutto quando culture e linguaggi diversi si incontrano.

Tali percorsi di ricerca recuperano le acquisizioni psico-pedagogiche del Novecento che, a partire dall'esperienza delle “scuole nuove” e della pedagogia dell'attivismo, hanno evidenziato come i processi cognitivi si intrecciano all'operare e al dinamismo anche motorio: dalla pedagogia della **Montessori**, alle sistematizzazioni teoriche di **Dewey** che in *How we think* ha definito il ruolo dell'esperienza concreta nei processi cognitivi di indagine, alle teorie dell'epistemologia genetica di **Piaget** che ha elaborato modelli interpretativi che collegano il fare del corpo con i processi cognitivi implicati nelle esperienze di apprendimento.

Le scienze della mente che sostengono empiricamente la visione “embodied” delle funzioni cerebrali rappresentano un paradigma innovativo per una posizione interpretativa della dinamica interattiva tra

---

<sup>180</sup> Cfr.: U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1983.

corpo e mente dell'individuo, attribuendo al corpo un ruolo essenziale nella cognizione e alle informazioni provenienti dall'esperienza sensorimotoria una funzione predominante nei processi di rappresentazione mentale, nei meccanismi di apprendimento e di modificazione dei comportamenti in vista di un miglior adattamento all'ambiente anche in situazioni di integrazione

Il percorso storico che ha condotto al progressivo embodiment della cognizione, si snoda a partire dal cognitivismo classico e il connessionismo, ossia paradigmi teorici che hanno accolto di volta in volta una diversa definizione della cognizione umana<sup>181</sup>.

Secondo la scienza cognitiva classica la cognizione consiste in una manipolazione di simboli astratti che rappresentano aspetti della realtà esistente indipendentemente dal soggetto, per il connessionismo, invece, la mente è il prodotto emergente dell'interazione di entità molto semplici, e per capirne il modo di operare è necessario conoscere il funzionamento del cervello<sup>182</sup>.

Da una visione disembodied propria del cognitivismo di prima generazione, l'attenzione si è progressivamente spostata verso i fondamenti biologici del nostro corpo e le modalità in cui questi ultimi influenzano i processi mentali, fino a giungere ad una visione assolutamente incarnata dei meccanismi della conoscenza.

Se la prima generazione di cognitivisti pensava di poter trascurare il substrato fisico e di arrivare ad una nuova forma di dualismo mente-corpo e i connessionisti ritengono che la mente è un prodotto che emerge da un certo grado di complessità cerebrale, i sostenitori dell'incarnazione dei processi cognitivi affermano che la cognizione prende forma a partire dal sistema sensori-motorio<sup>183</sup> e in interazione con l'ambiente. Ciò significa che cognizione e mente non sono processi

---

<sup>181</sup> F. Varela - J. Thompson - E. Rosch, *The Embodied Mind, Cognitive Science and Human Experience*, The Mit Press, Cambridge 1983, pp.7-9.

<sup>182</sup> *Ivi*, p. 8.

<sup>183</sup> L.W. Barsalou, *Perceptual Symbol System*, Behavioral & Brain Science 1999, 22, pp. 577-660.

astratti ma il prodotto di una dinamica interattiva tra ambiente, strutture biologiche e i processi che le sostengono, che equivale a dire non solo che le nostre funzioni cognitive necessitano di un cervello ma che per comprenderle non si può ignorare la natura e il modo di funzionare di quest'ultimo in contesti reali. In definitiva proprio lo studio del funzionamento del sistema cognitivo nei contesti e la connessione reciproca e circolare corpo-mente offrono interessanti chiavi interpretative sulla funzione del corpo nei processi di inclusione.

"Siamo esseri nervosi" afferma lo studioso di scienze cognitive **George Lakoff**<sup>184</sup> "I nostri cervelli ricevono il loro input dal resto dei nostri corpi. I nostri corpi e il modo in cui funzionano nel mondo strutturano i concetti che possiamo usare per pensare. Non possiamo pensare qualsiasi cosa-solo ciò che ci permettono i nostri cervelli incorporati"<sup>185</sup> Con tale affermazione, Lakoff sostiene che la cognizione umana non può prescindere da strutture concrete e di "basso livello" quali il sistema sensorimotorio e le emozioni, e che la ragione umana può essere compresa solo attraverso l'esame del funzionamento dei processi percettivi o del controllo motorio.

Secondo tale concezione, che è nota con il nome di "*embodiment*", "la cognizione dipende dal tipo di esperienza derivante dal possesso di un corpo con diverse capacità senso-motorie"<sup>186</sup>, ossia le strutture concettuali e i meccanismi che governano la cognizione non possono prescindere dal sistema sensori-motorio del cervello e dal corpo dell'individuo e, persino i concetti di livelli base si caratterizzano, in parte, nei termini della percezione e dei programmi motori.

---

<sup>184</sup> George Lakoff (1941) è un linguista statunitense, professore di linguistica all'Università di California Berkeley. È, con Rafael Núñez, il sostenitore principale della tesi della mente incorporata e delle basi sensori-motorie del ragionamento che usiamo per argomenti astratti.

<sup>185</sup> G. Lakoff – M. Johnson, *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*, Basic Book, New York 1999, p. 18.

<sup>186</sup> F. Varela - J. Thompson - E. Rosch, *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, Feltrinelli, Milano 1992, p. 206.



“In secondo luogo, il fatto che tali capacità senso-motorie individuali sono esse stesse incluse in un contesto biologico, psicologico e culturale più ampio”<sup>187</sup> evidenzia l’interazione delle componenti strutturali senso-motorie, predeterminate biologicamente, con il contesto in un processo in cui l’organismo dà forma ed è formato dall’ambiente.

Da tali considerazioni emerge chiaramente il carattere dinamico e aperto dei sistemi cognitivi e l’essere situato della cognizione, per cui la conoscenza del mondo dipende dal punto di vista del soggetto che percepisce e non da un osservatore esterno, che il comportamento dell’individuo è guidato dalla situazione attuale e non da piani dettagliati e che le esperienze che l’individuo ha avuto in passato influenzano il suo comportamento attuale, conferendogli non solo la capacità di reagire in maniera pronta e efficace ma anche di anticipare le conseguenze di un evento richiamando esperienze precedenti<sup>188</sup>.

Questo processo in cui vengono impegnati il corpo e il cervello risente del “passato della mente”<sup>189</sup>, ogni azione, infatti, che l’individuo compie, dalla sua cultura di appartenenza e non è indipendente dal contesto sul quale agisce ed è un’unica, “connettendo in sé condizioni morfo-fisiologiche e biografiche che ne definiscono la caratterizzazione storica”<sup>190</sup>, prefigurandosi come scelta del soggetto agente e come “risposta del corpo ad un mondo che lo impegna”<sup>191</sup>.

I teorici dell’approccio “incarnato” e “situato” alla cognizione evidenziano la possibile costruzione di una strategia educativa finalizzata ad integrare culture diverse, considerano inscindibili individuo e ambiente perché l’uno è parte dell’altro, nel senso che corpo e ambiente sono incorporati nei cicli di elaborazione che portano

---

<sup>187</sup> *Ibidem*

<sup>188</sup> Cfr.: A. M. Borghi – T. Iachini, *Scienze della mente*, Il Mulino, Bologna 2004.

<sup>189</sup> A. Oliverio, *Introduzione a M. S. Gazzaniga. La mente Inventata*, Guerini e Associati, Milano 1999.

<sup>190</sup> P. De Mennato, *Le intelligenze del corpo. Un’epistemologia costruttivista dell’educazione motoria*, In: *Pedagogia ed Educazione Motoria*. Guerini e Associati, Milano p. 159.

<sup>191</sup> U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 2000, p.166.

all'azione intelligente, ed “è l'intero organismo, anziché il corpo da solo o il cervello da solo, a interagire con l'ambiente”<sup>192</sup>.

Essere in grado di riconoscere le caratteristiche del contesto che possono ostacolare o favorire le nostre azioni, consente di pianificarle per raggiungere i nostri scopi. Sono tutte operazioni che iniziano nel momento in cui si percepisce l'ambiente attraverso tutti i canali sensoriali, incorporandone le regolarità fisiche (forze gravitazionali, dinamiche ...) che consentono di muoversi con successo. Per muoversi efficacemente nella realtà è altresì necessario simulare tramite immagini mentali, l'interazione corpo e ambiente, riproducendo le caratteristiche metriche e le forze dinamiche che agiscono nello spazio<sup>193</sup>.

La percezione, però, è noto che è selettiva e guidata dalle possibilità di azione dei soggetti e “poiché le situazioni cambiano costantemente per effetto dell'attività del percettore, il punto di partenza per comprendere la percezione non è più un mondo prestabilito e indipendente dal percettore, ma piuttosto la struttura senso motoria del percettore stesso”<sup>194</sup>. Il modo in cui poi il corpo e l'attività chineestetica ci consente di interagire con ciò che ci circonda viene sfruttato per organizzare in memoria le informazioni acquisite, categorizzare e concettualizzare ed è quindi uno speciale canale meta comunicativo.

Di conseguenza, la conoscenza dei domini astratti appare direttamente legata al corpo che attraverso l'azione produce rappresentazioni mentali che si fondano essenzialmente sull'esperienza: “un concetto incarnato è una struttura neurale che è parte, o fa uso del sistema sensori motorio del nostro cervello”<sup>195</sup>. Il cervello in questa prospettiva crea mappe

---

<sup>192</sup> A. Damasio, *L'Errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1995, p.306.

<sup>193</sup> Cfr.: T. Iachini, *Spazio movimento e immagini mentali*. In: *Le scienze della mente*, op. cit. p. 167.

<sup>194</sup> F. Varela – J. Thompson - E. Rosch, *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, op. cit., p. 296.

<sup>195</sup> G. Lakoff –M. Johnson, *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*, op. cit., p. 20.

concettuali dalle attività che svolge<sup>196</sup> in quanto le aree cerebrali deputate alla concettualizzazione devono attivarsi anche in assenza di una stimolazione percettiva: l'azione e il movimento acquisiscono così una forte valenza cognitiva e conoscitiva del mondo, e in una prospettiva costruttivista, secondo cui “noi costruiamo il mondo di cui facciamo esperienza”<sup>197</sup>, il conoscere diviene inscindibile dall'agire, seppur attraverso un ventaglio di possibilità di scelte costruito dallo stesso soggetto conoscente<sup>198</sup>. E' possibile quindi considerare che nella comunicazione tra soggetti diversi e dotati di differenti sistemi di comunicazione linguistica con “... il termine azione intendiamo porre l'accento ancora una volta, sul fatto che, nella cognizione vissuta, i processi sensoriali motori, la percezione e l'azione, sono fondamentalmente inscindibili”<sup>199</sup>.

Parlare di continuità tra percezione, azione e cognizione in una prospettiva incarnata e situata significa considerarle tre aspetti di un'unica funzione: l'interazione con l'ambiente nella sua complessità e, in questo complesso ciclo di reciprocità il corpo, con la sua struttura sensorio motoria, appare come “un dispositivo cognitivo da cui inizia l'attività mentale e a cui ritorna traducendosi nuovamente in azione”<sup>200</sup>.

Ogni azione poi essendo caratterizzata dalla compartecipazione di diverse regioni del cervello fa emergere una configurazione cognitiva del soggetto specifica e si manifesta come costruzione dipendente dall'interazione tra l'organismo nella sua globalità e l'ambiente. Partendo da tale prospettiva assume sempre maggior rilievo la

---

<sup>196</sup> Cfr.: G.M. Edelman, *Bright Air, Brilliant Fire. On the matter of the mind*, Penguin, London 1992.

<sup>197</sup> E. Von Glaserfart, “Introduzione al costruttivismo radicale”. In: P. Watzlawick, *La realtà inventata*, Feltrinelli, Milano 1988, p. 30.

<sup>198</sup> Cfr.: P. De Mennato, *Le intelligenze del corpo. Un'epistemologia costruttivista dell'educazione motoria*. In: *Pedagogia ed Educazione Motoria*, op. cit., p. 160.

<sup>199</sup> F. Varela – J. Thompson - E. Rosch, *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, op. cit., p. 206.

<sup>200</sup> Cfr.: T. Iachini, *Spazio movimento e immagini mentali*. In: *Le scienze della mente*, op. cit., p.166.

componente attiva dell'esperienza umana in sostituzione del primato tradizionalmente attribuito alla ragione nei processi cognitivi.

I meccanismi, poi, di simulazione a cui la prospettiva incarnata della cognizione fa riferimento, confermati dai recenti studi in ambito neuroscientifico, forniscono modelli interpretativi nuovi anche del funzionamento della cognizione sociale. Secondo l'ipotesi della "embodied simulation" esiste un meccanismo funzionale comune a tutti i primati che conferirebbe a quest'ultimi la possibilità di comprendere direttamente, e senza mediazioni teoriche, molteplici aspetti dell'agire e dell'esperire altrui, fornendo un substrato funzionale comune a diversi aspetti dell'intersoggettività. In tale ottica, il sistema della molteplicità condivisa generato dalla simulazione incarnata costituirebbe uno dei meccanismi funzionali alla base dell'intersoggettività. Tale sistema rende possibile il riconoscimento degli altri esseri umani come simili a noi, promuove la comunicazione intersoggettiva, l'imitazione e l'attribuzione di intenzioni agli altri, nonché la comprensione del significato delle emozioni e sensazioni esperite dagli altri<sup>201</sup>.

Il modello neurofisiologico che è alla base di questo meccanismo è supportato dalle evidenze empiriche emerse dagli studi sui neuroni a specchio che oltre a fornire un supporto empirico agli studi sulla relazione tra percezione, azione e cognizione, postulano l'esistenza di basi neurali dei meccanismi empatici. "La capacità del cervello di risuonare alla percezione dei volti e dei gesti altrui e di codificarli immediatamente in termini visceromotori fornisce il substrato neurale per la compartecipazione empatica che, sia pure in modi e a livelli diversi, sostanzia e orienta le nostre condotte e le nostre relazioni individuali"<sup>202</sup>.

---

<sup>201</sup>Cfr.: V. Gallese, *Embodied Simulation. From neurons to phenomenal experience*. In: *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. Springer Netherlands, Vol.4 Num.1 pp. 23-48 (26).

<sup>202</sup> G. Rizzolatti – C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni a specchio*, Raffaello Cortina Editori, Milano 2007, p. 182.

Gli studi empirici condotti nell'ambito delle scienze cognitive offrono ulteriori contributi all'indagine bio-pedagogica che aveva già avviato un dialogo tra diversi saperi disciplinari per uno studio dell'educabilità dell'individuo, "intesa come disponibilità ad apprendere, strettamente collegata alla plasticità, che rende l'uomo soprattutto nel periodo dell'infanzia e della fanciullezza, particolarmente incline ad adattarsi all'ambiente e a riceverne i condizionamenti"<sup>203</sup>.

Nel contempo, l'approccio "incarnato" e "situato" della cognizione, rivalutando l'influenza delle componenti ambientali nei meccanismi cognitivi, arricchisce la tradizione psicopedagogica che ha fortemente criticato i modelli di interpretazione che attribuiscono alla cognizione un carattere transculturale e universale, influenzando le odierne teorie e le pratiche educative che si ispirano a modelli costruttivisti, culturalisti, contestualisti. Integrare le implicazioni teoriche e le indicazioni applicative dell'embodiment con i saperi pedagogici consente di individuare ulteriori coordinate interpretative del ruolo della dimensione corporea e chinestesica nei processi cognitivi e di elaborare strategie di intervento in ambiti educativi che, riconoscendo all'esperienza corporea una forte valenza sia in termini di possibilità di accesso ai saperi sia in termini di relazioni interpersonali, sappiano rispondere alle domande di inclusione emergenti dal contesto storico-culturale.

---

<sup>203</sup> E. Frauenfelder, *Apprendimento e educazione*, in: P. Orefice – V. Sarracino, *Appunti di scienze dell'educazione*, CLUA, Pescara 1989, p. 91.

### 3.2. La didattica del movimento: possibili influenze delle ricerche di E. R. Kandel e G.M. Edelman di *Francesca D'Elia\**

Nel corso degli ultimi decenni, la fioritura concettuale di alcuni settori disciplinari, l'apertura scientifica di campi di ricerca tradizionalmente distanti e la loro disponibilità al confronto, al dialogo ed all'incontro sul tema delle funzioni superiori dell'uomo, sembrano delineare un affresco cognitivo che apre nuove prospettive euristiche sull'architettura (non solo strutturale ma funzionale) del nostro cervello e probabilmente anche sulla nostra soggettività.

In questo orizzonte la ricerca didattica dovrebbe porsi in un rapporto aperto e critico con gli altri saperi e attraverso la costruzione di una tensione dialettica con altre discipline, ricercare significati pedagogici, chiavi di lettura psicologiche ed implicazioni didattiche che aiutino a comprendere e sollecitare i meccanismi neurobiologici che regolano l'acquisizione di conoscenze. In questa chiave interdisciplinare è possibile riconoscere l'importanza dell'ambito didattico-educativo-motorio ed i risultati delle ricerche neuroscientifiche evidenziabili in questo campo specifico, allo scopo di rimodellare secondo una visione integrata le strategie dell'insegnamento, ridefinendo la relazione tra contenuti disciplinari e modalità di accesso alla conoscenza e prefigurando, attraverso il binomio corporeità-insegnamento, il superamento dei confini che separano le discipline. La didattica del

---

\* Francesca D'Elia, Dottoranda in "Metodologia della ricerca educativa" nel curriculum "Sport, salute, didattiche e integrazione" presso l'Università degli Studi di Salerno, è titolare del laboratorio didattico "Metodi di valutazione motorio-sportiva in ambito educativo" presso l'Università degli Studi "Suor Orsola Benincasa di Napoli". Si è formata presso il CONI come Educatore Sportivo, si è specializzata sulla "Progettazione e gestione della ricerca applicata allo sport" e si è perfezionata in "Le culture del corpo. I linguaggi non verbali per l'incontro interculturale" e nella "Performance Analysis" attraverso una specifica formazione a cura del Prof. Mike Hughes dell'Università di Cardiff. È "Formatore di Programma" per Special Olympics Italia. Ha partecipato negli ultimi tre anni a 22 convegni e simposi nazionali e internazionali, con presentazioni orali e poster, producendo un totale di 28 articoli pubblicati su testi e riviste nazionali ed internazionali e 32 lavori in collaborazione pubblicati in Proceedings.

corpo e del movimento può così presentarsi come alternativa metodologica ai sistemi tradizionali di carattere frontale, anche attraverso l'uso di canali comunicativi non verbali e simbolici in grado di abbattere le barriere linguistiche, culturali e mentali che sempre più spesso compromettono la qualità del processo di crescita personale nei contesti formali e non formali deputati alla formazione, in quanto “le attività motorio-sportive nella comunità consentono infatti una rivalutazione positiva del corpo come mediatore dei saperi e protagonista della comunicazione, veicolo per la strutturazione delle relazioni e strumento privilegiato per la promozione del benessere psicofisico di ogni persona nella sua unicità e specificità”<sup>204</sup>.

L'insegnamento delle attività motorie nella scuola italiana però, con particolare riferimento alle esperienze a carattere corporeo-chinestesico condotte nella scuola dell'infanzia ed in quella primaria, si è ispirato nel tempo a chiavi teorico-interpretative relative a processi di insegnamento/apprendimento contaminate da un sistema paradigmatico di marcata impronta dualista che ha tendenzialmente separato la dimensione cognitiva da quella fisica, considerando le attività di movimento puramente nella loro dimensione addestrativa e/o abilitativa ed assumendo una “forma semplificata e rigida, che ha ritenuto di separare artificialmente il corporeo dal cognitivo, ignorando il ruolo del movimento e della corporeità nella costruzione dei legami mnemonici”<sup>205</sup>. Una visione dicotomica che ha ereditato i segni di un approccio euristico riduttivo che ha cercato di interpretare la complessità della dimensione umana isolandone i diversi elementi e considerandoli in forma separata.

---

<sup>204</sup> Cfr.: M. Sibilio – G. Raiola – F. Gomez Paloma – F. D'Elia – M. Galdieri – G. Baldassarre – N. Carlomagno, *The Value of Sport in the Processes of Social Integration*, Proceedings of AIESEP 2008 World Congress “Sport pedagogy research, policy and practice”, AIESEP, Sapporo (Giappone) 2008, p. 120.

<sup>205</sup> M. Sibilio, *Caratteristiche e vincoli dell'approccio comportamentista nella didattica della attività motorie e sportive*, Quaderni del Dipartimento 2007-2008. Università degli Studi di Salerno Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Pensa Editore, Lecce 2008, p. 156.

Tra natura e cultura, anima e corpo, mente e cervello, per lungo si era cercato di individuare quale elemento determinasse nell'uomo quei caratteri tanto complessi quanto irripetibili che rendessero così peculiari le sue funzioni, non riducibili semplicemente a degli stati fisici ma riconducibili ad un sistema unitario che, nella prospettiva di Gerald Edelman<sup>206</sup>, “riflette le matrici socio-culturali dell'evoluzione e la struttura dei microambienti”<sup>207</sup>, sviluppandosi su due livelli: genotipo e fenotipo, “il genoma non controlla e non sarebbe in grado di controllare tutti i dettagli degli innumerevoli circuiti nervosi”<sup>208</sup> che ne compongono la struttura d'insieme e, nonostante i geni svolgano un'azione decisiva nel determinare “i caratteri invarianti del sistema nervoso ... nel corso dello sviluppo emerge una complessità ulteriore – *che può essere interpretata come una* – conseguenza dell'attività delle reti neurali in via di formazione – *dunque* – la complessità del genoma è insufficiente per spiegare direttamente la complessità delle connessioni del sistema nervoso”<sup>209</sup>. Secondo l'originale modello teorico di Edelman definito darwinismo neuronale o neurodarwinismo, le funzioni cerebrali superiori si svilupperebbero da una selezione che avverrebbe nel corso dello sviluppo filogenetico in quanto “i geni controllano il fenotipo solo indirettamente, non direttamente: la

---

<sup>206</sup> Gerald Maurice Edelman (1929). Consegue nel 1960 il dottorato in biochimica e immunologia presso la Rockefeller University. I suoi studi hanno contribuito alla conoscenza della struttura e del ruolo delle immunoglobuline, per i quali ha ricevuto nel 1972 il premio Nobel per la medicina, insieme a Rodney Porter. Negli ultimi anni i suoi interessi si sono progressivamente spostati verso la neurobiologia, con importanti contributi teorici, tra i quali la Teoria della Selezione dei Gruppi Nervosi (TSGN) che si basa sul cosiddetto *darwinismo neuronale* (o neurodarwinismo), ossia sull'idea secondo la quale le funzioni cerebrali superiori sarebbero il risultato di una selezione che si attua nel corso dello sviluppo filogenetico di una data specie.

<sup>207</sup> Cfr.: G.M. Edelman, *Brigh Air, Brilliant Fire: on the Matter of the Mind*, Basic Books, New York 1992. Citato da E. Frauenfelder, F. Santoianni, a cura di, *Le scienze bioeducative: prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli 2002, p. 141.

<sup>208</sup> G.M. Edelman, *Darwinismo neurale. La teoria della selezione dei gruppi neurali*, Einaudi, Torino 1995. Prefazione all'edizione italiana, a cura di Giulio Tononi, p. XXVI.

<sup>209</sup> Ivi, p.20.



struttura fenotipica complessiva, inclusi la morfologia adulta e la storia della vita, non è controllata direttamente persino dalla messa a punto genetica, per quanto questa sia importante. L'epigenesi ha lo stesso rilievo della genetica, e nel migliore dei casi i geni specificano le regole locali, non le strutture globali<sup>210</sup>. Edelman, descrivendo la struttura anatomica dei gruppi neuronali afferma che essa "...viene determinata da fattori genetici che regolano la forma cellulare e da eventi epigenetici che regolano i processi primari dello sviluppo, cioè, divisione, movimento, morte, adesione e differenziamento cellulare"<sup>211</sup>. Il nostro cervello si configura dunque in questa prospettiva euristica come un sistema che si fonda su due processi: *selezione* e *variazione*, "durante lo sviluppo, infatti, si crea una variabilità epigenetica delle connessioni anatomiche e grazie alla selezione, si formano i repertori primari di gruppi neuronali diversi nella struttura"<sup>212</sup>. Una volta costituiti durante lo sviluppo e già presenti quindi dalla nascita, i repertori primari rappresentano dunque la premessa per la formazione di repertori neuronali secondari che nascono a seguito di "un secondo processo selettivo"<sup>213</sup> che rappresenta il risultato delle relazioni tra l'organismo ed il mondo reale delle cose e degli stimoli sensoriali esterni. Nel corso dell'esperienza, infatti, "grazie a modificazioni epigenetiche nella forza delle connessioni sinaptiche all'interno e tra i gruppi neuronali – *vengono* – selezionate opportune combinazioni di gruppi le cui attività sono in armonia con i segnali via via originati dal comportamento adattivo – *da questo punto di vista, il repertorio secondario* – è costituito da quei gruppi attivi che hanno una maggiore probabilità di essere impiegati nel comportamento futuro"<sup>214</sup>. In questo secondo livello, l'interazione con

---

<sup>210</sup> G.M. Edelman, *Topobiologia: introduzione all'embriologia molecolare*, Bollati-Boringhieri, Torino 1993, p. 53.

<sup>211</sup> G.M. Edelman, *Darwinismo neurale. La teoria della selezione dei gruppi neuronali*, Einaudi, Torino 1995, p. 8.

<sup>212</sup> Ivi, p. 7.

<sup>213</sup> Ivi, pp. 7-11, pp. 22-25.

<sup>214</sup> Ivi, pp. 7-8.

l'ambiente induce un filtraggio dei segnali in input da parte di date associazioni cellulari che vengono in tal modo selezionate in maniera competitiva a svantaggio di altre “una selezione vincente modifica l'efficacia sinaptica in quelle parti delle reti corrispondenti a tali gruppi, incrementando la probabilità di risposta quando segnali simili o identici si ripresenteranno. Il risultato di questa competizione dipende dalla ricchezza strutturale del repertorio primario, dall'efficienza di regole pre- e postsinaptiche indipendenti che determinano le interazioni tra neuroni in un gruppo e, infine, dalla frequenza e dalla sede di segnali simili o identici. I repertori secondari, che sono gruppi neuronali selezionati in modo dinamico, si formano in seguito a una reiterata stimolazione da parte di questi segnali”<sup>215</sup>. Risulta dunque indispensabile “identificare caso per caso le sorgenti della variabilità, la peculiarità dell'interazione con l'ambiente ed i meccanismi di amplificazione differenziale”<sup>216</sup> al fine di comprendere come si correlino i processi genetici ed epigenetici, in maniera da mettere in luce in che modo si realizzi, tramite quali eventi e quali regole, la filogenesi individuale del cervello.

Le esperienze individuali, gli stili di vita, l'ambiente, la cultura, sono fattori dunque che possono esercitare un'influenza determinante sulle strutture cerebrali e sul loro funzionamento, in quanto, la struttura fisica del cervello cresce e si modifica, non solo perché viene nutrita e custodita ma, anche perché le esperienze di vita di un individuo conducono alla formazione di nuove connessioni, a livello di cellule cerebrali, ed alla secrezione di neurotrasmettitori chimici che facilitano la trasmissione delle informazioni “sia le modificazioni osservabili del comportamento che altre variazioni che non possono essere dedotte dalla semplice osservazione del comportamento esterno riflettono

---

<sup>215</sup> Ivi, p. 9, cfr. pp. 75-76

<sup>216</sup> Ivi, Prefazione all'edizione italiana, a cura di Giulio Tononi, p. XXIII.

modificazioni cerebrali indotte dall'apprendimento"<sup>217</sup>. Il processo che porta al formarsi di una memoria o di un apprendimento comporta quindi la modifica di connessioni sinaptiche preesistenti. Le modifiche nelle connessioni tra neuroni sono state registrate da Kandel<sup>218</sup> soprattutto esaminando forme semplici di apprendimento quali il riflesso condizionato (Pavlov), l'abituazione (diminuzione della forza della risposta comportamentale ad uno stimolo ripetuto ma non significativo), o la sensibilizzazione (un aumento della risposta ad uno stimolo se questo è presentato dopo uno stimolo nocivo)<sup>219</sup>. Secondo questo indirizzo ermeneutico le diverse forme di apprendimento più complesso non possono essere ridotte alla sola modificazione delle connessioni sinaptiche o alla produzione di neurotrasmettitori, anche se è molto probabile che, di base, le modifiche biochimiche siano molto simili. Per parlare dei correlati biologici di apprendimenti complessi occorre, invece, pensare alle reti neuronali complesse che collegano più neuroni appartenenti sia alla stessa area che ad aree diverse ed alle modalità attraverso cui si creano dei collegamenti o delle relazioni tra le varie aree cerebrali preposte all'elaborazione delle varie informazioni in quanto tali relazioni sono necessarie affinché si manifesti l'apprendimento.

È evidente che una spiegazione dal solo punto di vista neurobiologico non è sufficiente a comprendere questo complesso fenomeno ed i relativi meccanismi di selezione e di codificazione dell'esperienza, i quali

---

<sup>217</sup> E.R. Kandel - J.H. Schwartz - T.M. Jessel, *Principi di neuroscienze*, CEA, Milano 1994, p.1022.

<sup>218</sup> Eric Kandel (1929). Psichiatra, psicanalista, neuroscienziato e professore di biochimica e biofisica. Premio Nobel in Fisiologia e Medicina per le sue ricerche sulle basi neurofisiologiche della memoria. Nato a Vienna nel, cominciò la sua carriera accademica laureandosi ad Harvard in storia e letteratura comparata. Qui Kandel sviluppò un profondo interesse per il funzionamento della mente umana e per gli effetti dei processi mentali inconsci sulla nostra vita quotidiana. I suoi studi hanno aperto la strada alla comprensione della base biologica della memoria e dell'apprendimento, oltre che dei cambiamenti anatomici prodotti dai processi di apprendimento sul cervello

<sup>219</sup> E.R. Kandel - J.H. Schwartz - T.M. Jessel, *op. cit.*, p. 1036-1041.

oltre che da fattori di ordine neuropsicologico sono influenzati da elementi di più immediata natura affettiva, sociale ed ambientale. Basti pensare al ruolo esercitato dalla motivazione, dalle aspettative, dalle esperienze individuali, dal contesto culturale e dagli schemi mentali. In questo senso, la possibilità di codificare l'informazione, di trasferirla in memoria, dipende da una molteplicità di variabili, e se da una parte la capacità di assimilare un'esperienza è legata alla natura ed alle modalità secondo cui sono strutturate le informazioni, dall'altra dipende da come esse vengono percepite, categorizzate ed organizzate dal soggetto, in rapporto alle personali aspettative, al contesto, alla maggiore o minore familiarità col compito ed al livello di elaborazione della propria 'mappa cognitiva' "la categorizzazione del mondo è relativa e dipende dalle informazioni, dal contesto e dal significato. Le categorie non sono immutabili, ma dipendono dallo stato presente dell'organismo, che è a sua volta funzione della memoria e della 'predisposizione' comportamentale"<sup>220</sup>.

Questo versante complesso della ricerca rappresenta il presupposto alla costruzione di una cornice epistemologica del versante educativo delle attività motorio-sportive che, sul piano didattico, consente di approcciare in chiave euristica ad una più attenta analisi del rapporto che intercorre tra corpo, movimento e modalità di adattamento all'ambiente attraverso processi di categorizzazione percettiva che precedono ed accompagnano gli apprendimenti. I risultati di questi studi inducono a riconsiderare la valenza educativa delle esperienze centrate sul corpo e sul movimento in virtù di proprietà specifiche del sistema nervoso di effettuare una transizione dai processi di selezione somatica a rappresentazioni in cui l'informazione può essere definita e stabilizzata dalla "cultura" e dalla memoria archiviata nei molteplici ed irripetibili sistemi nervosi di una specie, da cui si originano il comportamento adattativo e l'apprendimento. Questi studi offrono una

---

<sup>220</sup> G.M. Edelman, *Darwinismo neurale. La teoria della selezione dei gruppi neuronali*, Einaudi, Torino 1995, p. 32.

importante chiave interpretativa per lo studio dei processi didattici, evidenziando le potenzialità inclusive di un contesto sociale regolato da più linguaggi verbali e non, e ponendo l'accento sulle possibili implicazioni cognitive e sulla indiscutibile valenza integrativa di esperienze che utilizzino il corpo e il movimento come fattori metacomunicativi.



## Capitolo II

# Corporeità, comunicazione e didattica per l'integrazione e l'inclusione sociale di Nadia Carlomagno\*

### 1. Didattica e comunicazione verbale e non verbale: definizioni e tassonomia

La complessità dei processi comunicativi e delle relazioni sociali, l'uso oramai generalizzato e spesso approssimativo di termini relativi alle espressioni del corpo e del linguaggio, richiede una chiarificazione degli aspetti essenziali del fenomeno comunicativo sia sul piano terminologico che su quello concettuale. Normalmente con il termine *comunicazione*<sup>221</sup> si intende “un processo di scambio di informazioni e di influenzamento reciproco che avviene in un determinato contesto”<sup>222</sup>. Lo “scambio di informazioni” va inteso come un processo interattivo in cui è presente un meccanismo di feedback o retroazione e

---

\* Nadia Carlomagno, Ricercatrice del Settore Scientifico-Disciplinare M-EDF/02 presso l'Università degli Studi “Suor Orsola Benincasa” di Napoli dove insegna “Teoria e metodologia del movimento umano” e “Teoria, tecnica e didattica delle attività sportive e motorie”. Dal 2001 ha partecipato a progetti di ricerca in collaborazione con l'I.I.G.B. del C.N.R., l'IRRE Campania e l'Istituto per le Ricerche Educative (IPE) di Napoli sul tema della “trasferibilità dell'esperienza motoria e ludico-sportiva a carattere laboratoriale per l'accesso ai saperi”. Dal 2002 svolge attività didattica sia sul piano nazionale che internazionale (Università dell'Ungheria Occidentale). La ricerca si è avvalsa di un costante confronto ed una diffusione scientifica nazionale e internazionale, attraverso 41 lavori specifici, relazioni orali e poster, pubblicati negli atti di 24 convegni e dalla partecipazione a iniziative organizzate da prestigiose Istituzioni universitarie e non, italiane ed europee (Scuola dello Sport di Roma, Università di Zagabria e Leeds, ISPAS). Editorial Board della Rivista Scientifica Internazionale Acta Kinesiologica, la sua attività convegnistica si è accompagnata alla produzione negli ultimi 6 anni di 15 articoli e 2 monografie. È attualmente Direttore Regionale Campania Special Olympics Italia.

<sup>221</sup> Secondo Castiglioni Mariotti il termine comunicazione deriva dal latino “*communicatio*” e significa “mettere in comune, accomunare, far partecipe, condividere”. In: M. Castiglioni, *Il vocabolario della lingua latina*, Loescher, Torino 1989, p. 1793.

<sup>222</sup> P. Watzlawick, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971, p. 80.

presuppone, pertanto, il coinvolgimento di alcune “entità” specifiche. Nel modello sugli scambi comunicativi di **Karl Buhler**<sup>223</sup> le componenti fondamentali dell’atto comunicativo sono rappresentate da un emittente, un destinatario e un referente. Il suo *modello strumentale* prevede l’identificazione del linguaggio come uno strumento dotato di espressione, e del *segno linguistico* come quel mezzo o strumento con il quale un soggetto esprime la propria interiorità ad un altro in relazione a oggetti che costituiscono il referente. Il *segno linguistico* ha una tripla natura, è un *sintomo* in relazione al mittente, del quale esprime l’interiorità e l’atteggiamento; un *segnale* in relazione al destinatario a cui il mittente fa riferimento e un *simbolo* strettamente connesso agli oggetti e alle modalità comunicative utilizzate. Con **Roman Jakobson**<sup>224</sup> la struttura comunicativa si arricchisce di nuovi elementi:

- *Emittente* (fonte che produce il messaggio)
- *Ricevente* (destinatario che riceve ed interpreta il messaggio)
- *Messaggio* (informazione prodotta dall’emittente e trasmessa al ricevente secondo le regole del codice)
- *Canale* (mezzo fisico-ambientale che consente la trasmissione del messaggio)
- *Codice* (sistema di riferimento in base al quale il messaggio viene prodotto)
- *Contesto* (luogo in cui avviene la trasmissione e la ricezione del messaggio)

---

<sup>223</sup> Karl Buhler (1879-1963) psicologo e filosofo. Uno dei primi studiosi del pensiero e del linguaggio ha pubblicato sull’argomento: K. Buhler, *Il principio della gestalt nella vita dell’uomo e degli animali*, Armando Editore, Roma 1980 e dello stesso a. : *Teoria del linguaggio. La funzione rappresentativa del linguaggio*, Armando Editore, Roma 1983; *Introduzione alla psicologia umanistica*, Armando Editore, Roma 1976.

<sup>224</sup> Roman Jakobson (1896-1982) filologo, linguista e critico russo. Esperto e studioso del processo comunicativo linguistico. Insegnante in numerose università americane come la Columbia università, Yale e Harvard. Tra i suoi testi: R. Jakobson, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano 2002 e dello stesso a: *Il fare e il disfarsi del linguaggio*, Einaudi, Torino 1971; *La linguistica e le scienze dell’uomo*, Il Saggiatore, Milano 1978.



L'individuazione di queste sei componenti si accompagna alla descrizione della funzione *emotiva, conativa, fàtica, referenziale, metalinguistica* e *poetica* della comunicazione. La funzione emotiva è strettamente connessa all'universo interiore della persona, ai suoi sentimenti e alle sue emozioni; la funzione conativa alla capacità di persuadere l'interlocutore e di produrre su di esso un effetto in occasione dello scambio comunicativo; la fàtica, invece, è identificabile nel numero di tentativi messi in atto dall'emittente per verificare il funzionamento e l'efficienza del canale. A questo proposito, Jakobson scrive: "Vi sono messaggi che servono essenzialmente a stabilire, prolungare e interrompere la comunicazione e a verificare se il canale funziona ("Pronto, mi senti?") ... questa accentuazione del contatto può dar luogo ad uno scambio sovrabbondante di formule stereotipate, ad interi dialoghi"<sup>225</sup>. Le restanti funzioni referenziale, metalinguistica e poetica corrispondono, rispettivamente, al contesto, alla possibilità di descrivere le caratteristiche del codice e alle forme del messaggio.

Un'ulteriore integrazione del modello di Buhler e Jakobson, che individua nella lingua un sistema funzionale fondato sui mezzi di espressione appropriati ad uno scopo, si ha con l'elaborazione del "*modello della comunicazione come informazione*" proposto dagli ingegneri **Claude Shannon** e **Warren Weaver**<sup>226</sup> i quali inseriscono una componente interessante nel processo comunicativo, il rumore, identificabile in un disturbo interiore o fisico responsabili dell'incapacità della persona di raggiungere, nella comunicazione con l'altro, un livello di concentrazione funzionale alla comprensione del messaggio. Il limite del modello matematico proposto risiede nella convinzione di ritenere indispensabile alla riuscita del processo comunicativo la codifica del

---

<sup>225</sup> R. Jakobson, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano 2002, p. 218.

<sup>226</sup> Claude Elwood Shannon (1916-2001) e Warren Weaver (1894-1978), ingegneri e matematici statunitensi. Sono considerati i padri della teoria dell'informazione finalizzata all'individuazione degli elementi necessari al miglioramento dell'efficienza dei canali di comunicazione.

segnale e l'efficienza del sistema di trasmissione trascurando la presenza, e perché no, l'imprevedibilità di altri fattori legati alla soggettività della persona e al suo vissuto. Il modello cibernetico costituisce sicuramente una base importante per spiegare la comunicazione ma la linearità e la sequenzialità che lo caratterizza non è esaustiva per comprenderne tutti gli elementi di complessità<sup>227</sup>.

Il modello sistemico-complesso maggiormente orientato alla comprensione delle sfumature presenti nelle relazioni umane, alla complessità e alle difficoltà dei processi interattivi è quello di **Gregory Bateson**<sup>228</sup> sviluppatosi attraverso la Scuola di Palo Alto che interpreta la realtà mettendo al centro le relazioni umane. “Bateson amava ripetere che anche quando siamo apparentemente immobili a conversare non comunichiamo solo con le parole perché sono sempre intessute di movimenti, sguardi, toni di voce, silenzi al punto che è lecito supporre che una lingua sia prima di tutto un insieme di gesti”<sup>229</sup>. Il destinatario del messaggio, in questa prospettiva, non è più un ricevente passivo ma un'importante “entità comunicativa” in grado di trasformare i contenuti e di agire su di essi ripresentandoli<sup>230</sup>. Lo scambio comunicativo presuppone, inoltre, nella prospettiva di **Richard Bandler e John Grinder**<sup>231</sup>, l'attivazione di uno o più canali sensoriali funzionali

---

<sup>227</sup> Cfr.: G. Magro, *La comunicazione efficace. Come comunicare con gli altri*, Franco Angeli, Milano, 2007.

<sup>228</sup> Gregory Bateson (1904-1980). Antropologo, sociologo, linguista e studioso di cibernetica britannico.

<sup>229</sup> I. Gamelli, *I sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Meterni, Roma 2006, p. 22.

<sup>230</sup> Cfr.: D. Vigano, *I sentieri della comunicazione: Storia e teoria*, Edizioni Rubbettino, Cosenza 2003.

<sup>231</sup> Richard Bandler (1950) e John Grinder (1940) linguisti statunitensi, fondatori della Programmazione Neuro Linguistica (PNL). Sin dalle prime ricerche sottolineano la tendenza nell'uomo a privilegiare alcuni canali sensoriali durante i processi comunicativi. I diversi sistemi di rappresentazione della realtà consentono, ai due studiosi, di individuare diversi tipi di persone e stili comunicativi. Le *persone visive* tendono a ragionare per immagini e a parlare a voce alta, le *persone uditive* sono orientate all'ascolto degli altri e del proprio mondo interiore, le *persone cinestetiche* ricercano il

all'invio e alla ricezione del messaggio, in particolare il canale *visivo, uditivo e cinestesico*<sup>232</sup>.

Questa graduale attenzione verso la dimensione non solo verbale della comunicazione, ha determinato, nel corso degli anni, l'elaborazione di diversi approcci teorici e di definizioni a partire dai due termini che costituiscono l'espressione stessa della comunicazione non verbale: il “*non verbale*” come “tutto ciò che non è parola” e la “*comunicazione*” come “un interscambio dinamico, un inviare e ricevere informazioni, pensieri atteggiamenti, un condividere e costruire significati”<sup>233</sup>. La “*comunicazione non verbale*” viene sempre più considerata come uno scambio comunicativo che non riguarda il livello puramente semantico del messaggio, ossia il significato letterale delle parole che compongono il messaggio stesso, ma la complessità delle modalità comunicative che le persone usano durante un'interazione e, pertanto, la loro capacità di esprimersi attraverso il gesto, la postura, lo sguardo, l'intonazione vocale.

La comunicazione non verbale è infatti “caratterizzata da numerosi segnali di tipo cinesico, paralinguistico e intonazionale, si esplicita nell'aspetto esteriore, nei movimenti del corpo, nei gesti, nelle espressioni del volto, nello sguardo, nella voce e nel comportamento spaziale adottati dal soggetto in comunicazione. In ogni gesto l'uomo invia numerosi segnali, volontari e intenzionati a comunicare qualcosa di specifico, o involontari, senza uno scopo specifico come risposta spontanea ad uno stimolo”<sup>234</sup>. Secondo lo studioso **Paul Watzlawick**<sup>235</sup> la comunicazione umana non procede in maniera regolare, esistono delle regole implicite, dei principi con la funzione di

---

contatto con l'altro nello scambio comunicativo e si servono di gesti e movimenti del corpo a sostegno delle tematiche oggetto di conversazione.

<sup>232</sup> R. Bandler, *La struttura della magia*, Astrolabio, Roma 1981, p. 25.

<sup>233</sup> M. Bonaiuto – F. Maricchiolo, *La comunicazione non verbale*, Carocci, Roma 2003, p. 7.

<sup>234</sup> R. Federici, *Elementi sociologici della comunicazione nella società postmoderna*, Morlacchi, Perugia 2004, vol. II, pp. 80-81.

<sup>235</sup> Paul Watzlawick (1921 - Palo Alto, 2007) psicologo austriaco, primo esponente della statunitense *Scuola di Palo Alto*.

organizzare e guidare l'atto comunicativo da lui definiti “*assiomi della comunicazione*”:

1. *Non si può non comunicare*: la comunicazione avviene in presenza di un'altra persona. Non occorre né intenzione né consapevolezza. In ogni sistema di interazione non esiste la possibilità di non comunicare. (Che se ne rendano conto o meno, i partecipanti si influenzano tra loro inviando informazioni tramite il loro comportamento).
2. *Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione in modo che il secondo classifica il primo ed è quindi metacomunicazione*: al di là dei contenuti espressi è il modo in cui essi sono comunicati ad essere determinate nella comunicazione definendo, nella comunicazione, anche il ruolo e la posizione degli interlocutori.
3. *La natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i comunicanti*: non esiste a priori un modo giusto o sbagliato di definire l'inizio di una comunicazione. Esistono dei turni di parola, dei momenti di attesa che definiscono le successive fasi comunicative.
4. *Gli esseri umani comunicano sia con il modulo numerico sia con quello analogico*: il modulo numerico-digitale è tipo della comunicazione verbale e si caratterizza per la presenza di specifiche regole grammaticali, ma semantica è scarsa. Il modulo analogico, tipico della comunicazione non verbale, presenta una semantica ricca e significati corporei spesso facilmente identificabili. È codificato e convenzionale il primo, diversificato e informale il secondo.
5. *La comunicazione può assumere caratteristiche simmetriche o complementari a seconda che si basi sull'uguaglianza o sulla differenza*: le relazioni “simmetriche” sono fondate sull'*uguaglianza* e sulla minimizzazione della differenza, il comportamento di un partner tende a rispecchiare quello dell'altro, ci si sente sullo stesso piano. Quando la relazione si deteriora e diventa conflittuale gli scambi si fondano sul *rifiuto* di quanto l'altro sta affermando. Le relazioni “complementari” sono

fondate, invece, sulla *differenza* e la sua accentuazione, il comportamento di un partner tende a completare quello dell'altro; si è su due piani diversi: *one-up* e *one-down* quando la relazione si deteriora e diventa conflittuale, gli scambi si fondano sulla *disconferma* ossia sulla negazione dell'altro come interlocutore. Questo assioma si riferisce, in altri termini, ai ruoli sociali, istituzionali che i partecipanti occupano nel contesto in cui avviene lo scambio comunicativo.

Alcuni studiosi, inoltre, alla distinzione tra “comunicazione verbale e comunicazione non verbale” preferiscono quella tra “*comunicazione che fa uso di parole*” e “*comunicazione che non ne fa uso*”, **Michael Argyle**<sup>236</sup> nel testo *Bodily Communication* e **Vera Birkenbihl**<sup>237</sup> in *Segnali del corpo* parlano, infatti, di “linguaggio del corpo” per indicare un processo di comunicazione dove l'emissione dei messaggi si realizza attraverso cenni e movimenti. **Goffman Erwin**<sup>238</sup> preferisce definire la comunicazione non verbale con il sostantivo “*espressione*” che non va confusa con la comunicazione perché l'espressione non offre dichiarazioni su tematiche bensì informazioni sul mondo interiore della persona, sui suoi sentimenti e sulla sua volontà<sup>239</sup>.

Alcuni messaggi non verbali sono macroscopici e di facile percezione da parte dell'interlocutore (aspetto esteriore, relazione spaziale, movimenti del busto, degli arti, del corpo) altri sono meno evidenti, più fugaci (espressioni facciali, sguardo, contatto visivo, intonazione vocale). L'esistenza di un repertorio di comportamenti, movimenti ed

---

<sup>236</sup> Docente di psicologia sociale all'Università di Oxford e membro del Wolfson College.

<sup>237</sup> Vera F. Birkenbihl psicologa e giornalista negli Usa.

<sup>238</sup> Erwin Goffman (1922-1982), sociologo ed antropologo statunitense. La sua metodologia di analisi delle dinamiche sociali e comunicative più che basarsi sulla raccolta statistica di dati è finalizzata allo studio etnografico, all'osservazione e alla partecipazione. *La vita quotidiana come rappresentazione*, utilizza il teatro come metafora per illustrare come le persone interpretano dei ruoli e mettono in scena, quotidianamente, immagini di se stessi.

<sup>239</sup> Cfr.: E. Goffman, *Relazioni in pubblico*, Bompiani, Milano 1981, p. 91.

espressioni necessita di un modello di categorizzazione e di interpretazione. Michael Argyle, riunisce in 9 gruppi i movimenti umani che hanno una funzione significativa a livello comunicativo: l'aspetto esteriore, il contatto fisico, la vicinanza fisica o prossimità, l'orientamento, la posizione del capo (cenni e inclinazione), le espressioni del volto e la mimica facciale, atteggiamenti e i gesti (illustratori e convenzionali), gli sguardi e i movimenti oculari, il paralinguaggio e gli aspetti non verbali del parlato. In conclusione è possibile individuare cinque macro-categorie:

1. *Aspetto esteriore*. La categoria comprende tutti gli elementi che non sono modificabili durante la comunicazione come quelli relativi alla conformazione fisica (es. lineamenti del volto, colore della pelle, corporatura, abbigliamento) che forniscono informazioni sulla persona (appartenenza ad un gruppo etnico, età, genere, salute) determinando la formazione delle prime impressioni.
2. *Volto*. In questa categoria rientrano le diverse espressioni del volto legate agli stati emotivi.
3. *Segnali vocali*. La categoria comprende non solo i segnali vocali emessi durante lo scambio comunicativo ma anche le pause e il silenzio.
4. *Comportamento spaziale*. In questa categoria rientrano tutti gli elementi che possono fornire indicazioni utili sugli aspetti della personalità, sugli stati emotivi, le credenze, i valori, i condizionamenti culturali compresa l'atteggiamento posturale, il contatto corporeo, *la distanza interpersonale* ossia il confine determinato dalle persone nel rapporto con l'altro.
5. *Comportamento cinesico*. Questa categoria comprende tutti gli aspetti che accompagnano la comunicazione verbale (movimenti del busto e delle gambe, movimenti del capo, gesti delle mani). I gesti definibili come azioni che inviano un segnale visivo ad uno spettatore, con lo scopo di trasmettere un'informazione, si dividono in: *gesti emblematici*, convenzionali e associati a significati particolari

(come V per Vittoria); *gesti illustratori* usati per riprodurre con le mani la forma di un oggetto; *segni regolatori* che accompagnano la conversazione (micromovimenti del capo, abbassamento ed innalzamento del capo, espressioni del volto); *gesti adattori* con la funzione di accompagnare la conversazione ma che possono fungere anche da elementi distruttori e sintomatici di uno stato di disagio, di ansia o semplicemente la conseguenza del consolidarsi di abitudini infantili (strofinarsi le mani, giocare con gli anelli, picchiare la penna sul tavolo)<sup>240</sup>.

## **2. Approcci teorici allo studio della comunicazione non verbale**

Il passaggio dal modello lineare e sequenziale della comunicazione ad un sistema circolare e complesso, orientato al protagonismo delle sue componenti e alla costante interazione fra le parti, è il risultato di un'evoluzione teorico-culturale che nel riconoscere "l'interdisciplinarietà dinamica e processuale tra l'individuo e l'ambiente ... ha favorito una concezione della comunicazione come processo sociale"<sup>241</sup>. Nel corso degli anni, infatti, l'analisi delle dinamiche comunicative e delle relazioni sociali tra i partecipanti alla comunicazione, ha contribuito al superamento di una visione parziale del fenomeno determinando il fiorire di diversi approcci teorici volti ad analizzare l'incidenza della dimensione corporea e cinestesica nello scambio comunicativo.

Nelle scienze umane e sociali, dall'etologia all'antropologia, dalla biologia alla sociologia, è possibile rintracciare le origini degli studi sul potenziale comunicativo della corporeità e del movimento e la presenza di una visione multidisciplinare che non favorisce l'elaborazione di un unico modello teorico sulla comunicazione non verbale. La biologia, a

---

<sup>240</sup> Cfr.: M. Cozzolino, *La comunicazione invisibile. Gli aspetti non verbali della comunicazione*, Carlo Amore Edizioni, Roma 2007, p. 74.

<sup>241</sup> M. Cozzolino, op.cit, p. 15.

partire dai primi lavori di **Charles Darwin**<sup>242</sup> relativi allo studio delle espressioni delle emozioni nell'uomo e negli animali, evidenziava, nella seconda metà dell'ottocento, il carattere innato di gran parte delle espressioni facciali, collegandole, lungo la catena evolutiva, ai movimenti intenzionali degli animali. Se da un lato l'espressione è una testimonianza inconfutabile della lontanissima origine dell'uomo, dall'altra, sosteneva Darwin, si presenta come un sistema comunicativo "Il gesto reattivo dei progenitori è divenuto segno; impedito nella sua traiettoria naturale ha acquistato una funzione 'espressiva', ha costituito un linguaggio, anzi la forma elementare e universale del linguaggio"<sup>243</sup>.

In linea con la prospettiva biologica, il contributo della psicologia e delle neuroscienze allo studio dell'apprendimento e della memoria, della percezione e delle modalità comunicative dell'uomo, ha consentito, di recente, la comprensione e l'analisi dei processi cognitivi sottostanti le azioni umane individuando l'esistenza di un articolato programma neuromuscolare di natura genetica che, in maniera inequivocabile, segna i tratti distintivi delle espressioni facciali. Ma l'esistenza di un segnale culturale universale distintivo per ogni emozione e la possibilità di riconoscere nell'altro i propri stati emotivi lascia spazio ad una serie di interrogativi circa l'incidenza delle variazioni culturali sulle modalità comunicative e relazionali.

Nella prospettiva sociologica ed antropologica, l'analisi dei comportamenti umani è imprescindibile dalla valutazione degli orientamenti culturali, dagli usi e i costumi dei popoli, dal sistema di simboli e credenze che sembrano influenzare e, spesso plasmare, i processi comunicativi. Le riflessioni circa l'incidenza dei fattori culturali sulla comunicazione si estendono dall'analisi delle espressioni mimico-facciali, legate soprattutto alla comunicazione delle emozioni, ai gesti,

---

<sup>242</sup> Charles Darwin (1809-1882) botanico e biologo britannico. Fondatore della teoria dell'evoluzione delle specie animali e vegetali, si occupa dello studio delle espressioni mimico-facciali nell'uomo e negli animali attribuendo alle emozioni un carattere innato.

<sup>243</sup> C. Darwin, *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. XIII.



alla postura, alle distanze nell'interazione con l'altro, una serie di elementi, questi, che forniscono informazioni personali e sociali di notevole rilevanza. Secondo **Paul Ekman**<sup>244</sup> “differenze di cultura e di nazionalità possono rendere difficile l'interpretazione di indizi attinenti alla voce, alla mimica, ai gesti, pur se in maniera più intricata e complessa. Ogni cultura ha certe prescrizioni che governano in qualche misura il modo di parlare (altezza, volume della voce, rigidità di parola) e di accompagnare il discorso con la mimica e con i gesti”<sup>245</sup>. Anche se fortemente legato alla visione innatista delle emozioni, e all'idea di una modalità universale di esprimere il proprio vissuto emotivo, lo studioso, sostiene l'esistenza di una tendenza dell'uomo a rispettare delle regole dell'esibizione che fortemente legate a convenzioni, norme e abitudini spingono la persona a scegliere a chi, quando e in che misura comunicare parte di sé. Sicuramente la cultura di un popolo detta le regole sociali che rendono più o meno accettabile l'espressione dell'emotività “... per i popoli orientali tale ostentazione è segno di maleducazione, ma in fondo le emozioni sono le stesse, anche gli orientali sentono le emozioni allo stesso modo degli occidentali, semplicemente le mascherano di più”<sup>246</sup>. I fattori culturali e le condizioni socio-ambientali sembrano incidere, in maniera determinante, anche sul *contatto corporeo* relativo ai comportamenti di contatto fisico con le persone di carattere reciproco (stringersi la mano, salutare) o individuale (poggiare un braccio sulla spalla dell'altro), sulla *postura* che “è il modo soggettivo di percepire ed interpretare una determinata posizione – condizionata anche - dall'influsso del vissuto personale, della sfera affettiva-emotiva che non può essere escluso”<sup>247</sup>, e

---

<sup>244</sup> Paul Ekman (1934) psicologo e professore di Psicologia alla University of California Medical School, uno dei più importanti studiosi della comunicazione ed espressione delle emozioni.

<sup>245</sup> P. Ekman, *I volti della menzogna. Gli indizi dell'inganno nei rapporti interpersonali*, Giunti, Milano 1995, p. 218.

<sup>246</sup> G. Perna, *Le emozioni della mente*, San Paolo Edizioni, Milano 2004, p. 24.

<sup>247</sup> C. Cilia - G. A. Cecilian, *L'educazione fisica. Le basi scientifiche del controllo e dello sviluppo del movimento*, Piccin Editore Padova 1996, p. 116.

sul *comportamento spaziale* definibile come la capacità della persona di muoversi nello spazio, di relazionarsi con gli altri e di definirne i limiti. Il confine del proprio spazio personale può essere condizionato da una varietà di stimoli che, sollecitando i vari apparati sensoriali in maniera più o meno invasiva, creano nella persona una sensazione di imbarazzo e di fastidio generando la percezione di un' *intrusione fisica* (a cui seguiranno azioni di avvicinamento e/o allontanamento), un' *intrusione uditiva* (legata ad rumore eccessivo), un' *intrusione olfattiva* (connessa ad odori forti e/o sgradevoli). La distanza o vicinanza interpersonale è un segnale significativo sul piano sociale perché fornisce notizie importanti circa l'intimità e il rapporto tra gli interlocutori. A questo proposito **Edward T. Hall**<sup>248</sup>, conia per la prima volta il termine "*prossemica*" nel 1963 per spiegare le modalità di relazione delle persone in uno spazio che non è solo fisico, ma si distingue per le sue connotazioni emotive, psicologiche e culturali. La prossemica viene dal lui definita come lo studio dei modi in cui l'uomo acquista conoscenza del contenuto delle menti di altri uomini attraverso giudizi sui modelli di comportamento, associati a gradi di vicinanza ad essi. L'esistenza di un confine che l'uomo crea nel rapporto con l'altro, spinge Hall all'elaborazione del concetto di "*bolla sistemica*", per giustificare la separazione/limite che la persona interpone tra se stesso e l'altro e che, per quanto invisibile, può essere ugualmente percepito. Individua, inoltre, 4 zone o distanze (*minima, personale, sociale, pubblica*)<sup>249</sup>:

---

<sup>248</sup> Edward T. Hall, antropologo e sociologo, studioso della comunicazione umana e delle influenze socio-culturali nelle interazioni sociali.

<sup>249</sup> Sull'argomento: E. T. Hall, *Il linguaggio silenzioso*, Bompiani, Milano 1969 e dello stesso a.: *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano 1968.

<b>Tipologia di distanza</b>	<b>Limite spaziale</b>	<b>Caratteristiche dell'interazione</b>
<i>Distanza minima</i>	(0 - 45 cm)	I rapporti sono intimi come quelli tra partner o madre e bambino. Si caratterizza per una attivazione sensoriale tattile e olfattiva legata alla possibilità di toccare e sentire l'altro.
<i>Distanza personale</i>	(45-120 cm)	Tipica delle relazioni amicali, comporta un'attivazione maggiore del sistema olfattivo rispetto a quello tattile.
<i>Distanza sociale</i>	(120-360 cm)	Propria delle relazioni formali e impersonali, non prevede un contatto fisico. L'apparato visivo ed uditivo costituiscono i sistemi sensoriali principalmente coinvolti
<i>Distanza pubblica</i>	(360 cm in poi)	Tipica delle situazioni pubbliche e formali, si caratterizza per una maggiore attivazione del canale visivo ed uditivo.

### **3. Lo sport e le attività motorie come approccio metodologico per favorire l'inclusione e l'integrazione**

La presenza di realtà culturali eterogenee, custodi di uno specifico patrimonio di tradizioni, valori e credenze ma anche di un sistema linguistico e comunicativo con un insieme di regole generatrici di confini e limiti nel rapporto con l'altro, evidenzia la necessità di intervenire sulle dinamiche sociali attraverso progetti culturali ed educativi orientati al rispetto e alla valorizzazione delle diversità. Mentre "il multiculturalismo sta ad indicare una condizione statica in cui i diversi gruppi o individui possono condividere anche pacificamente senza interagire, il concetto di intercultura fa riferimento ad una situazione dinamica, che presuppone uno scambio produttivo tra i soggetti portatori di diversi sistemi culturali di riferimento, dove le

rispettive diverse identità si confrontano e si ridefiniscono, trovando nuovi stili di interazione”<sup>250</sup>. L’intercultura propone, pertanto, un continuo incontro/confronto, il superamento della rigidità dei confini dettati dall’*identità*, uno scambio e un dialogo basato sull’apertura e la reciprocità. La complessità del fenomeno richiede la pianificazione di interventi che possano agire sui processi di inclusione ed integrazione sociale e chiama in causa le strutture educative non solo nella riorganizzazione degli spazi e dei tempi e nella formazione delle figure professionali, quanto nell’adeguamento delle attività scolastiche ed extrascolastiche rispetto alla dimensione multi ed interculturale.

La necessaria acquisizione di competenze linguistiche e comunicative, e uno sviluppo umano e sociale sensibile all’ascolto e all’accoglienza dell’altro, possono essere favoriti dal mondo dello sport e della scuola che, per le proprie caratteristiche e finalità, si mostrano flessibili allo scambio e all’interazione reciproca. Definito dalla Carta Europea come “attività fisica che, attraverso una partecipazione organizzata o meno, ha per obiettivo l’espressione o il miglioramento della condizione fisica e psichica delle persone, con la promozione della socializzazione”<sup>251</sup>, lo sport rappresenta un elemento fondamentale nel processo evolutivo ed inclusivo della comunità, un facilitatore dell’incontro con l’altro uno strumento per l’uguaglianza di diritti ed opportunità utile al consolidamento e alla creazione di nuovi legami. Quali contesti ideali per l’accoglienza e la valorizzazione di ciò che è socialmente e culturalmente diverso, lo sport e le attività motorie possono, quindi, “contribuire ad aumentare la consapevolezza, richiesta da organizzazioni internazionali, per cercare di promuovere lo sviluppo e per fornire assistenza per la realizzazione tutti i giorni dei diritti umani e civili”<sup>252</sup>. I documenti legislativi nazionali e internazionali esistenti come

---

<sup>250</sup> P. D’Ignazi, *Educazione e comunicazione interculturale*, Carocci Editore, Roma 2005, p. 25.

<sup>251</sup> *Carta Europea dello Sport*, 1992 – Art. 2.

<sup>252</sup> R. Giulianotti – D. McArdle, *Sport, Civil Liberties and Human Rights*, Routledge, London 2006, p. 3.

la *Carta Internazionale dell'Educazione Fisica e dello Sport* del 1991, il *Manifesto Europeo sui Giovani e lo Sport* del 1995, la *Dichiarazione di Helsinki* del 1998, la *Dichiarazione di Nizza sullo Sport* del 2000 e il *Libro Bianco sullo Sport* del 2007 confermano l'orientamento diffuso di riconoscere lo sport come diritto della persona e come fenomeno multidimensionale capace di rispondere attraverso le sue diverse forme (attività, giochi, discipline) ad alcuni bisogni primari che caratterizzano ogni percorso di vita. Occasioni di integrazione e di socializzazione, in continuità con una tradizione che ha trovato nello sport e nel movimento, sin dall'antichità, uno strumento attraverso il quale costruire una cultura aperta e solidale, possono realizzarsi sinergicamente anche nel contesto scolastico che come "...sistema tendenzialmente non selettivo in cui sono già presenti istanze integrative, come ad esempio, la presenza degli alunni disabili, potrebbe in teoria essere preparato a gestire la diversità a livello didattico"<sup>253</sup>.

Dai programmi del 1985 alle recenti Indicazioni Nazionali del 2007, i documenti ministeriali evidenziano una graduale sensibilità verso il tema dell'inclusione e dell'integrazione sociale non solo nelle finalità e negli obiettivi ma anche nelle indicazioni didattiche rintracciabili nei diversi campi di esperienza e negli ambiti disciplinari ivi compresi quelli relativi al corpo, al movimento e alla pratica ludico-motoria e sportiva.

L'orientamento di tipo integrativo della Scuola Italiana costituisce sicuramente una condizione necessaria alla gestione dell'educazione interculturale ma necessita, nel contempo, di un terreno didattico che sia capace di accogliere nuovi indirizzi metodologici. A questo proposito nei Programmi del 1985 si legge che "Le attività motorie, per essere funzionali e influire positivamente su tutte le dimensioni della personalità devono essere praticate in forma ludica, variata, polivalente, partecipata... in questo senso si farà riferimento a tutta la vasta gamma di giochi motori frutto della spontaneità e motricità dei fanciulli,

---

<sup>253</sup> V. Cesareo, *L'altro: identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 264.

attingendo, sia all'esperienza vissuta, sia alla più genuina tradizione popolare, utilizzando giochi simbolici, di imitazione, di immaginazione”.

La didattica delle attività motorie per l'integrazione, quindi, parallelamente al raggiungimento degli obiettivi specifici relativi al proprio campo di indagine come la conoscenza del corpo, l'acquisizione degli schemi posturali di base, la conoscenza delle regole e del rispetto dell'altro, si apre, in un'ottica multi ed interdisciplinare, alla valorizzazione dei saperi e all'acquisizione di competenze e abilità che afferiscono anche agli altri ambiti disciplinari considerando alla base di ogni progetto formativo il potenziale comunicativo del corpo.

La trasferibilità dei saperi e l'acquisizione di abilità relazionali e socio-affettive trova nella dimensione del laboratorio motorio la realtà didattica ideale per potersi realizzare. Quale “luogo dell'apprendimento nel quale è possibile seguire un percorso complesso e multisensoriale dove si possono aprire spazi *del sapere, del saper fare e del saper essere*”<sup>254</sup>, il laboratorio che valorizza il linguaggio corporeo nelle sue diverse modalità espressive, consente all'alunno straniero la possibilità di comunicare se stesso, i propri sentimenti e le proprie emozioni, di manifestare difficoltà e forme di disagio derivanti dall'appartenenza ad un gruppo etnico diverso consentendo all'educatore la possibilità di modulare l'azione didattica sui reali bisogni personali. Un siffatto approccio metodologico, pertanto, può contribuire alla crescita psico-sociale e culturale dello straniero sul piano *corporeo chineestetico* valorizzando i diversi codici espressivi e maturando la consapevolezza del potenziale della corporeità e del movimento sul piano *linguistico* consentendo l'acquisizione delle regole grammaticali e sintattiche del nuovo codice linguistico, sul piano *socio-affettivo* favorendo occasioni di collaborazione e di confronto tra la cultura di origine e quella

---

<sup>254</sup> M. Sibilio, *Il corpo intelligente*, Esselibri, Napoli 2002, p. 52. Si veda anche dello stesso a.: *Il laboratorio come percorso di ricerca*. Napoli, CUEN 2001; *Il laboratorio come percorso formativo*, Simone Esselibri, Napoli 2002;

accogliente. Lo sport e le attività ludiche diventano così “mediatori e facilitatori di relazioni e incontri. In questo modo le varie forme di diversità individuali vengono riconosciute e valorizzate e si evitano che le differenze si trasformino in disuguaglianze”<sup>255</sup>.

---

<sup>255</sup> M.P.I., *Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo d'Istruzione*, Roma 2007, p. 75.





## **Analisi bibliografica parte I**

a cura di *Ciro Pizzaro*

Naturalmente il percorso che si vuole qui offrire è un percorso assolutamente parziale, vista la messe di studi che negli ultimi anni si è avuta su argomenti vicini al tema che si è cercato di ricostruire. Anche la volontà di tenere uniti aspetti che solitamente vengono mantenuti distinti non agevola un lavoro di sintesi bibliografico, che pure si ritiene opportuno dare, almeno a grandi linee. Si privilegiano testi ormai classici, nelle singole aree che si sono individuate, oppure buoni testi introduttivi dove è possibile trovare ulteriori riferimenti bibliografici. Dove esiste, si è fatto riferimento alla edizione italiana dei testi, in particolare l'anno di edizione si riferisce a quello utilizzato effettivamente nel testo.

Il percorso parte dall'indicazione dei classici discussi nei testi, ma sono i classici che hanno costruito una teoria generale della società, mantenendo per lo più una forte impronta organicistica e funzionalistica, costruendo concetti che sono rimasti alla base delle successive discussioni e che offrono ancora spunti importanti per la costruzione di categorie utili all'analisi della disabilità, consentendo anzi di mantenere un legame più forte di quanto spesso accade con l'ambito sociologico. Naturalmente costruendo le teorie generali della società, in questi testi si trovano molti spunti e vere e proprie analisi anche degli spazi marginali della società, di quello che è fuori della società stessa e delle popolazioni che vivono questi spazi.

**Sul tema della costruzione dei margini della società, che prepara il discorso sulle forme patologiche di socializzazione e integrazione, si possono consultare:**

Durkheim E., *La divisione del lavoro sociale*, Einaudi, Torino 1999.

Luhman N., *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*, il Mulino, Bologna 2001.

Merton R. K., *Teoria e struttura sociale*, il Mulino, Bologna 2000.

Parsons T., *Il sistema sociale*, Edizioni di Comunità, Milano 1965.

Simmel G., *Individuo e gruppo*, Armando, Roma 2006.

Simmel G., *La metropoli e la vita dello spirito*, Armando, Roma 1995.

Simmel G., *La sociologia*, Armando, Roma 1997.

Simmel G., *Sociologia*, Edizioni di Comunità, Torino 1998.

Weber M., *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Torino 1995.

Weber M., *Economia e società. Comunità*, edizione italiana condotta sul nuovo testo critico della Max Weber-Gesamtausgabe, a cura di Massimo Palma, Donzelli, Roma 2005.

Momento di rottura importante e che ancora fa sentire i suoi effetti sul mondo contemporaneo, che solo con difficoltà sembra riuscire a superare questo che dovrebbe essere un momento storico ormai alle spalle, ma che sembra invece far sentire ancora con forza le sue dinamiche, è la modernità, che nonostante le tante dichiarazioni di fine o superamento, sembra ancora offrirsi proficuamente come scenario di riferimento e pensabilità delle dinamiche contemporanee.

### **Sulla modernità e le sue conseguenze sociali:**

Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari 1999.

Bauman Z., *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, il Mulino, Bologna 2002.

Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2006.

Bauman Z., *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001.

- Beck U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000.
- Beck U. - Giddens A.- Lasch S., *Modernizzazione riflessiva. Politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*, Asterios, Trieste 1999.
- Berman M., *L'esperienza della modernità*, il Mulino, Bologna 1999.
- Blumenberg H., *La legittimità dell'età moderna*, Marietti, Genova 1992.
- Blumenberg H., *Naufragio con spettatore*, il Mulino, Bologna 2001.
- Elias N., *La società degli individui*, il Mulino, Bologna 1995.
- Giddens A., *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, il Mulino, Bologna 1994.
- Koselleck R., *Il vocabolario della modernità. Progresso, crisi, utopia e altre storie di concetti*, il Mulino, Bologna 2009.
- Luhman N., *Osservazioni sul moderno*, Armando, Roma 2006.
- Touraine A., *Critica della modernità*, Il Saggiatore, Milano 1997.

Più specificamente qui si guarda ai margini di cui si diceva, alla tradizione di studi che ha cominciato a riflettere sulle conseguenze negative della modernità e sulle popolazioni lasciate fuori del godimento dei benefici delle “magnifiche sorti e progressive”, cercando di fare il punto su alcune specifiche categorie elaborate a partire, in particolare, dal dibattito francese, che più ha lasciato il segno nella riflessione internazionale.

### **Sul tema dell'esclusione più in particolare si possono consultare:**

- Ballet J., *L'exclusion. Définitions et mécanismes*, Editions L'Harmattan, Paris 2001.
- Barnes M., *Poverty and social exclusion in Europe*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham 2002.
- Becker H. S., *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, EGA, Torino 1987.

- Bedoui, M., *Bibliographie sur l'exclusion dans les pays arabes du Maghreb et du Machreq*, International Institute for Labour Studies, Geneva 1995.
- Bourdieu P. (sous la direction de), *La misère du monde*, Éditions du Seuil, Paris 1993.
- Caritas Italiana - Fondazione «E. Zancan», *Famiglie in salita. Rapporto 2009 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, il Mulino, Bologna 2009.
- Caritas Italiana - Fondazione «E. Zancan», *Ripartire dai poveri. Rapporto 2008 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, il Mulino, Bologna 2008.
- Castel R., *Inquadrare l'esclusione*, in Covili G., *Gli esclusi. 1973-1977*, a cura di Ciro Tarantino, Quodlibet, Macerata 2007.
- Castel R., *La discriminazione negativa. Cittadini o indigeni?*, Quodlibet, Macerata 2008.
- Castel R., *Le metamorfosi della questione sociale. Una cronaca del salariato*, Elio Sellino Editore, Avellino 2007.
- Dal Lago A., *La produzione della devianza. Teoria sociale e meccanismi di controllo*, ombre corte, Verona 2000.
- De Haan A., *Reclaiming Social Policy. Globalization, Social Exclusion and New Poverty Reduction Strategies*, Macmillan, London 2007.
- Donzelot J. (sous la direction de), *Face à l'exclusion. Le modèle français*, Esprit, Paris 2001.
- Dubet F., *La Galere*, Fayard, Paris 1987.
- Elias N. - Scotson J. L., *Strategie dell'esclusione*, il Mulino, Bologna 2004.
- Ewald F., *L'État providence*, Grasset, Paris 1986.
- Figueredo J. B. - Rodgers G., *Social Exclusion and Anti-Poverty Strategy*, International Institute for Labour Studies, Geneva 1996.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1993.
- Gallie D. - Paugam S., *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*, Oxford University Press, Oxford 2000.
- Katz M.B. (ed.), *The Underclass Debate: Views from History*, Princeton University Press, Princeton 1993.
- Lenoir R., *Les Exclus. Un Français sur dix*, Editions de Seuil, Paris 1974.

Paugam S., *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*, Presses Universitaires de France, Paris 1991.

Paugam S. (sous la direction de), *L'exclusion. L'état des savoirs*, Editions La Découverte, Paris 1996.

Petrillo A., *Povert  esclusione e disaffiliazione: note sul dibattito francese*, in «Sociologia e Politiche Sociali», 3, 1999.

Petrillo A., *Polis e panico. Vol. 1: Tra vulnerabilit  e immunizzazione*, Elio Sellino Editore, Avellino 2005.

Sen A. K., *La disegualianza. Un riesame critico*, il Mulino, Bologna 2000.

Touraine A., *Face   l'exclusion*, in «Esprit», 169, 1991.

Si procede poi con il tema delle migrazioni, che sembra aver spostato ormai in maniera definitiva gli equilibri internazionali dei mercati del lavoro e non solo, costringendo la societ  europea in particolare a ripensare gli equilibri rimasti storicamente bloccati fino alla fine della guerra fredda.

### **Sulle dinamiche delle migrazioni:**

Ambrosini M., *La fatica di integrarsi. Immigrati e lavoro in Italia*, il Mulino, Bologna 2001.

Ambrosini M., *Sociologia delle migrazioni*, il Mulino, Bologna 2005.

Ambrosini M., *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*, il Mulino, Bologna 2008.

Ambrosini M. - Abbatecola E. (a cura di), *Migrazioni e societ . Una rassegna di studi internazionali*, Franco Angeli, Milano 2009.

Barbagli M., *Immigrazione e sicurezza in Italia*, il Mulino, Bologna 2008.

Caponio T. - Colombo A. (a cura di), *Stranieri in Italia. Migrazioni globali, integrazioni locali*, il Mulino, Bologna 2005.

Chaloff J. - Queirolo Palmas L. (a cura di), *Scuole e migrazioni in Europa. Dibattiti e prospettive*, Carocci, Roma 2006.

- Corti P., *Storia delle migrazioni internazionali*, Laterza, Roma-Bari 2007.
- Dal Lago A., *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1999.
- Dal Lago A. (a cura di), *Lo straniero e il nemico*, Costa & Nolan, Milano-Genova 1998.
- Fondazione ISMU, *Quattordicesimo rapporto sulle migrazioni 2008*, Franco Angeli, Milano 2009.
- Gozzini G., *Le migrazioni di ieri e di oggi. Una storia comparata*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- Koser K., *Le migrazioni internazionali*, il Mulino, Bologna 2009.
- Mezzadra S., *Diritto di fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione*, Ombre Corte, Verona 2001.
- Moulier-Boutang Y., *Dalla schiavitù al lavoro salariato*, manifesto libri, Roma 2002.
- Palidda S., *Mobilità umane. Introduzione alla sociologia delle migrazioni*, Raffaello Cortina, Milano 2008.
- Pollini G. - Scidà G., *Sociologia delle migrazioni e della società multietnica*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Pugliese E., *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, il Mulino, Bologna 2006.
- Sassen S., *Migranti, coloni, rifugiati. Dall'emigrazione di massa alla fortezza Europa*, Feltrinelli, Milano 1999.
- Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina, Milano 2002.
- Zanfrini L., *Sociologia delle migrazioni*, Laterza, Roma-Bari 2007.

Si prosegue poi con il percorso che vuole offrire alcuni riferimenti utili per leggere l'esplosione di dinamiche anche a sfondo razzista e populista che sembrano costringere a un ripensamento più generale dell'accesso alla cittadinanza nei paesi ricchi, che costringe così a una sorta di conflitto tutte le classi o, se si preferisce, i gruppi, a rischio di

impoverimento e declassamento, a seguito della restrizione del *welfare state*.

### **Sui conflitti interni alla società e le dinamiche di gerarchizzazione:**

AA.VV., *Zoo umani. Dalla Venere ottentotta ai reality show*, ombre corte, Verona 2003.

Balibar E. - Wallerstein I., *Razza nazione classe. Le identità ambigue*, Edizioni Associate, Roma 1991.

Barbujani G., *L'invenzione delle razze. Capire la biodiversità umana*, Bompiani, Milano 2006.

Bourdieu P., *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano 1999.

Bourdieu P., *La distinzione. Critica sociale del gusto*, il Mulino, Bologna 1983.

Bourdieu P., *La parola e il potere. L'economia degli scambi linguistici*, Guida, Napoli 1988.

Burgio A., *L'invenzione delle razze. Studi sul razzismo e revisionismo storico*, Manifestolibri, Roma 1998.

Burgio A., *La guerra delle razze*, Manifestolibri, Roma 2001.

Douglas M., *Purezza e pericolo. Un'analisi dei concetti di contaminazione e tabù*, il Mulino, Bologna 1976.

Douglas M., *Come percepiamo il pericolo. Antropologia del rischio*, Feltrinelli, Milano 1991.

Foucault M., *Bisogna difendere la società*, Feltrinelli, Milano 1998.

Foucault M., *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano 2000.

Foucault M., *Il potere psichiatrico. Corso al Collège de France (1973-1974)*, Feltrinelli, Milano 2004.

Foucault M., *L'ordine del discorso*, Einaudi, Torino 2004.

- Foucault M., *Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico*, Einaudi, Torino 1998.
- Foucault M., *Nietzsche, la genealogia, la storia*, in Id., *Microfisica del potere*, Einaudi, Torino 1977.
- Foucault M., *Storia della follia nell'età classica*, Bur, Milano 1998.
- Gallissot R. - Kilani M. - Rivera A., *L'imbroglio etnico in quattordici parole-chiave*, Dedalo, Bari 2001.
- Goffman E., *Stigma. L'identità negata*, ombre corte, Verona 2003.
- Palidda S., *Polizia post-moderna. Per una etnografia del nuovo controllo sociale*, Feltrinelli, Milano 2000.
- Ranci C., *Le nuove disuguaglianze sociali in Italia*, il Mulino, Bologna 2002.
- Rovati G., *Uguali e diversi. Il problema della stratificazione sociale*, Vita e Pensiero, Milano 1993.
- Schizzerotto A., *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, il Mulino, Bologna 2002.
- Taguieff P. A., *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Raffaello Cortina, Milano 1999.
- Taguieff P. A., *La forza del pregiudizio. Saggio sul razzismo e sull'antirazzismo*, il Mulino, Bologna 1994.
- Waquant L., *Parola d'ordine: tolleranza zero. La trasformazione dello Stato penale nella società neoliberale*, Feltrinelli, Milano 2000.
- Waquant L., *Punire i poveri. Il nuovo governo dell'insicurezza sociale*, Derive Approdi, Roma 2006.
- Waquant L., *Simbiosi mortale. Neoliberalismo e politica penale*, ombre corte, Verona 2002.
- Wievorka M., *Il razzismo*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Wievorka M., *L'inquietudine delle differenze*, Bruno Mondadori, Milano 2008.

Infine si offre un percorso introduttivo più specifico sul tema del corpo e della disabilità, che deve fare i conti con tutte le dinamiche cui si è accennato nei paragrafi precedenti, cercando così di apportare un



contributo alla considerazione della disabilità e ai problemi dell'inclusione sociale dei disabili, sia essa scolastica, lavorativa o altra, nonché un contributo al rapporto corpo-società in termini più ampi rispetto a quelli classici della sola sociologia della medicina.

### **Sulla sociologia del corpo e la disabilità:**

Albrecht G. L., *The Sociology of Physical Disability and Rehabilitation*, Pittsburgh University Press, Pittsburgh 1976.

Albrecht G. L. - Seelman K. - Bury M., *Handbook of Disability Studies*, Sage Publications, London-New Delhi 2001.

American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*, American Psychiatric Association, Washington 1952.

American Psychiatric Association, *DSM-IV. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quarta edizione*, Masson, Milano 1994.

Barnes C. - Mercer G. - Shakespeare T., *Exploring disability. A sociological introduction*, Polity Press, Cambridge (UK) 1999.

Blanc A. - Stiker H.-J. (sous la direction de), *Le Handicap en images, les représentations de la déficience dans les oeuvres d'art*, Ramonville-Saint-Agne, Érès 2003.

Borgna P., *Sociologia del corpo*, Laterza, Roma-Bari 2005.

Callari Galli M. - Ceruti M. - Pievani T., *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma 1998.

Canevaro A. - Balzaretto C.- Rigon G., *Pedagogia Speciale dell'integrazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

Canevaro A.- Gaudreau J., *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Carocci, Roma 1998.

Canevaro A. - Goussot A., *La difficile storia degli handicappati*, Carocci, Roma 2000.

Carlino A., *La fabbrica del corpo. Libri e dissezione nel Rinascimento*, Einaudi, Torino 1994.

- Canguilhem G., *Il normale e il patologico*, Einaudi, Torino 1998.
- Carol T., *Sociologies of Disability and Illness. Contested Ideas in Disability Studies and Medical Sociology*, Palgrave Macmillan, London 2007.
- Castel R., *Verso una società relazionale. Il fenomeno "psy" in Francia*, Feltrinelli, Milano 1982.
- Corbin A.- Courtine J.-J. - Vigarello G. (sous la direction de), *Histoire du corps*, 3 voll., Édition du Seuil, Paris 2005-2006.
- Courtine J.-J., *Le corps anormal. Histoire et anthropologie culturelles de la difformité*, in Corbin A. - Courtine J.-J. - Vigarello G. (sous la direction de), *Histoire du corps*, 3 voll., Édition du Seuil, Paris 2005-2006, vol. 3.
- Covili G., *Gli esclusi. 1973-1977*, a cura di Ciro Tarantino, Quodlibet, Macerata 2007.
- Di Vittorio P. - Franchini F., *La croce della normalità (I) - L'invasione dei supernormali*, « Action30 », n. 1, 2006.
- Ferrucci F., *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004.
- Ferrucci F. (a cura di), *Disabilità e politiche sociali*, numero monografico di «Sociologia e politiche sociali», vol. 8, n. 3, 2005.
- Fiocco P. M. – Mori L. (a cura di), *La disabilità tra costruzione dell'identità e cittadinanza*, numero monografico di «Salute e Società», a. IV, n.1/2005.
- Hughes B. – Paterson K., *The social model of disability and the disappearing body. Towards a sociology of impairment*, in «Disability & Society», 12, 1997, poi in Barton L. (ed.), *Overcoming Disabling Barriers. 18 Years of Disability and Society*, Routledge, London 2006.
- Ianes D., *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Erickson, Trento 2001.
- Le Breton D., *Antropologia del corpo e modernità*, Giuffrè, Milano 2007.
- Mancini A., *Lo sviluppo delle politiche di integrazione scolastica in Italia in prospettiva sociologica*, in Ferrucci F. (a cura di), *Disabilità e politiche sociali*, numero monografico di «Sociologia e politiche sociali», vol. 8, n. 3, 2005.

- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Oliver M., *Understanding Disability. From Theory to Practice*, Palgrave Macmillan, London 2009.
- Paterson K. - Hughes B., *The Disabled Body*, in Hancock P. et alii (eds) *The Body, Culture and Society. An Introduction*, Open University Press, Buckingham 2000.
- Rago M., *Le politiche di inserimento lavorativo delle persone con disabilità in Italia: un'analisi teorica*, in Ferrucci F. (a cura di), *Disabilità e politiche sociali*, numero monografico di «Sociologia e politiche sociali», vol. 8, n. 3, 2005.
- Saliba J., *Le corps et les constructions symboliques*, in «Socio-anthropologie» [En ligne], 5/1999.
- Stiker H.J., *Corps infirmes et société. Essais d'anthropologie historique*, Dunod, Paris 2005.
- Tremain S. (ed.), *Foucault and the Government of Disability*, University of Michigan Press, Ann Arbor 2005.
- Trisciuzzi L., *Manuale di didattica dell'handicap*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storie, teoria, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- Vigarelli G., *Il sano e il malato. Storia della cura del corpo dal Medioevo a oggi*, Marsilio, Venezia, 1996.
- World Health Organization, *International classification of functioning, disability and health: ICF*, World Health Organization, Geneva 2001.
- World Health Organization, *The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, WHO, Geneva 1980.



## **Analisi bibliografica parte II**

a cura di *Michela Galdieri*

Il percorso che si propone è finalizzato a fornire, seppure in maniera parziale, delle indicazioni bibliografiche utili alla costruzione di un quadro epistemologico del versante educativo delle scienze motorie e sportive con particolare attenzione al potenziale comunicativo e integrativo dell'esperienza corporea nei processi di inclusione sociale.

Lo studio della storia «culturale» dello sport, nella prima sezione, apre un nuovo e affascinante capitolo della “storia della mentalità” consentendo al lettore di comprendere l'evoluzione della pratica sportiva e il legame di reciprocità della stessa con i modelli socio-culturali, i principi filosofici e le ideologie politiche delle varie epoche storiche. I diversi sistemi educativi dall'età classica al periodo medievale, evidenziano una graduale valorizzazione della dimensione corporea - chineestetica e un'apertura inconsapevole verso i successi paradigmi teorici molto più orientati a definire le “linee guida” di una didattica del corpo e del movimento.

### **Sugli aspetti storico-evolutivi del valore educativo dell'esperienza motoria si consiglia:**

Aiello M., *Viaggio attraverso lo sport attraverso i secoli*, Le Monnier, Firenze 2004.

Aledda A., *Sport: storia politica e sociale*, Società Stampa Sportiva, Roma 2002.

Angeli Bernardini, P., *Lo sport in Grecia*, Laterza, Bari 1988.

Aristoteles, *Politica*, Laterza, Roma-Bari 2002.

- Bagaglia G., *Itinerari di storia dell'educazione fisica e dello sport*, Patron Editore, Bologna 1987.
- Balestracci D., *La festa in armi. Giostre, tornei e giochi del Medioevo*, Laterza, Roma – Bari 2001.
- Bandelli R. B., *Storia e civiltà dei greci. La società ellenistica*, Bompiani, Milano 1997.
- Barthes R., *Lo sport e gli uomini*, Einaudi, Torino 2007.
- Bernardini P., *Lo Sport in Grecia*, La Terza, Roma 1988.
- Berti E., *La filosofia del "primo" Aristotele*, Padova, Cedam 1962.
- Borriello M. R., De Gemmis M., Lista M., *L'agonismo dai miti greci al mondo romano: lo sport nell'Italia antica*, Electa, Napoli 2002.
- Chiti Batelli A., *Per le Olimpiadi in Grecia: nella prospettiva di una politica europea dello sport*, Lacaíta, Mandria 1986.
- Cook T., *Greek and roman facilities for physical education and sport*, Ohio: Line and color, Athens 1973.
- Crowther N. B., *Sport in Ancient times*, Conn.: Praeger Publishers, Westport 2007.
- Di Donato M., *Storia dell'educazione fisica e sportiva : indirizzi fondamentali*, Ed. Studium, Roma 1998.
- Facchini S., *I luoghi dello sport nella Roma antica e moderna*, Libreria dello Stato, Roma 1990.
- Hackensmith C. W., *History of Physical Education*, Harper & Row, New York 1966.
- Harris A. H., *Sport in Greece and Rome*, N.Y., Cornell University Press, Ithaca 1972.
- Huizinga J., *Homo ludens*, CDE, Milano 1985.
- Kyle D.G., *Sport and spectacle in the ancient world*, Malden, MA; Oxford: Blackwell 2007.
- Franzoni A., *Storia degli sports*, Società Editrice Libreria, Milano 1933.
- Frasca R., *Educazione e formazione a Roma: storia, testi, immagini*, Dedalo, Bari 1996.
- Galante I., *La vita e l'opera di Girolamo Mercuriale*, Ilte, Torino 1960.

- Gaylord Miller S., *Arete: Greek sports from ancient sources*, Università California Press, Berkeley, 2004.
- Levi G. - J. C. Schmitt, *Storia dei giovani. Dall'antichità all'età moderna*, Laterza, Roma-Bari 1994.
- Lippolis E., *Gli eroi di Olimpia: lo sport nella società greca e magnogreca*, Scorpione, Taranto 1990.
- Locke G., *Pensieri sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- Mandell R. D., *Storia culturale dello sport*, Laterza, Roma-Bari 1989.
- Manetti G., *Sport e giochi nell'antichità classica*, Mondadori, Milano 1988.
- Marrou H. I., *Storia dell'educazione nell'antichità*, Edizioni Studium, Roma 1994.
- Matteucci A., *Gli sport olimpici nell'antichità : storia, atleti, personaggi, cultura*, Ed. Copy Roma, Roma 2002.
- Miller S. G., *Ancient Greek athletics*, Yale University Press, New Haven 2004.
- Moutsopoulos E., *La musica nell'opera di Platone*, V&P Università, Milano 2002.
- Noverr D. A. - Ziewacz L. E., *Sport history*, M. Wiener, New York 1987.
- Pancera C., *La paideia greca: dalla cultura arcaica ai dialoghi socratici*, Unicopli, Milano 2006.
- Patrucco R., *Lo sport nella Grecia antica*, L. S. Olschki, Firenze 1972.
- Pepe M., *Lineamenti di storia dell'educazione fisica e sport*, Tirrenia, Torino 1975.
- Pescante M. - Mei P., *Le antiche olimpiadi: il grande sport nel mondo classico*, Bologna, Rizzoli 2003.
- Platone, *Opere complete. Clitofonte, La Repubblica, Timeo, Crizia*, Roma – Bari, Laterza 1993.
- Porro N., *Cittadini in movimento. Sociologia dello sport no profit*, La Meridiana, Molfetta BA, 2005.
- Porro N., *Lineamenti di sociologia dello sport*, Carocci, Roma 2001.
- Pulega A., *Ludi e spettacoli nel Medioevo*, Istituto Editoriale Cisalpino, Milano 1970.

- Quarta C., *L'utopia platonica. Il progetto politico di un grande filosofo*, Dedalo, Bari 1993.
- Seneca L. A., *Lettere a Lucilio*, Bur, Milano 1994.
- Settis S., *Greci: storia, cultura, arte, società*, Einaudi, Torino 1996.
- Teja A., *L'esercizio fisico nell'antica Roma*, Editrice Studium, Roma 1988.
- Teja A., *Lo sport a Roma*, Il Ventaglio, Roma 1990.
- Ulmann J., *Ginnastica, educazione fisica e sport dall'antichità ad oggi*, Armando, Roma 1988.
- Ulmann J., *Nel mito di Olimpia : ginnastica, educazione fisica e sport dall'antichità ad oggi*, Armando Editore, Roma 2004.
- Zironi A. M., *Lo sport nell'antica Roma*, Cappelli Editore, Padova 2008.

La tendenza diffusa nella comunità scientifica ad accogliere criticamente i contributi di diversi settori disciplinari ha favorito l'affermazione di una visione sistemica e complessa della conoscenza annullando la separazione netta tra discipline psico-pedagogiche, filosofiche, antropologiche, neurobiologiche e fisiologiche. Lo studio della persona e delle sue modalità comunicative e apprenditive, risulta imprescindibile dall'analisi delle scoperte in ambito neuro scientifico alle quali si deve il merito di aver consentito una nuova chiave di lettura bioeducativa dei processi formativi. La riscoperta della centralità del corpo nei processi di insegnamento-apprendimento e la rivalutazione delle attività motorio-sportive in contesti educativi quali terreni ideali per la trasferibilità dei saperi invita ad un ripensamento della prassi educativa e alla definizione di itinerari di ricerca interdisciplinari.

### **Sul tema degli approcci psico-pedagogici e bioeducativi alla ricerca didattica:**

Agazzi R., *Bimbi, cantate!: melodie per l'infanzia a compimento de L'abbicò del canto educativo*, La Scuola, Brescia 1985.



- Agazzi R., *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza*, La Scuola, Brescia 1962
- Ausubel D., *Educational Psychology: a Cognitive View*, Rinehart and Winston, New York 1978.
- Ausubel D., *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, Grune & Stratton, New York, 1963.
- Ausubel D., *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per insegnanti*, Franco Angeli, Milano 1998.
- Ausubel D., *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano 1991.
- AA.VV., *Le vie della scoperta scientifica*, Editori Riuniti, Roma 2004.
- Banfi A., *Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze 1961.
- Barsalau L.W., *Perceptual symbol system*, Behavioral 1999: Brain Science, 22, 577-660.
- Becchi E., *Scritti scelti*, Utet, Torino 1970.
- Boncinelli E. *Il cervello, la mente e l'anima. Le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*, Mondadori, Milano 1999.
- Bizzi E., *Idee per diventare neuroscienziato. Cervello, visione, movimento*, Zanichelli, Bologna 2005.
- Bruner J. S. - Jolly A., Sylva K., *Il gioco. La prospettiva evuzionista*, Armando Ed., Roma 1981.
- Bruner J. S. - Jolly A., Sylva K., *Il gioco in un mondo di simboli*, Armando Ed., Roma 1981.
- Bruner J. S. - Jolly A., Sylva K., *Il gioco. Gioco e realtà sociale*, Armando Ed., Roma 1981.
- Bruner J. S., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Bruner J. S., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1998.
- Brune J. S., *La ricerca del significato*, Bollati-Boringhieri, Torino 1992.
- Brune J., Brown R. W., *Il pensiero: strategie e categorie*, Armando, Roma 1969.
- Bruner J., Olver R., Greenfield P., *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma 1968.

- Bruner J., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1964.
- Calissano P., (a cura di), *Mente e Cervello: un falso dilemma*, Il Melangolo, Genova 2001.
- Changeux J.P., *L'Homme de vérité*, Odile Jacob, Paris 2002.
- Cilia G. - Cecilian A., *L'educazione fisica. Le basi scientifiche del controllo e dello sviluppo del movimento*. Piccin Editore, Padova 1996.
- Damasio A.R., *L'Errore di Cartesio. Emozione, Ragione e Cervello Umano*, Adelphi, Milano 1995.
- Damasio A. R., *Emozione e coscienza*, Milano, Adelphi 2000.
- De Bono E., *Il meccanismo della mente*, ECS Libri, Milano 2002.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1954.
- Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1968.
- Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1969.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1968.
- Dewey J., *L'educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1967.
- De Bartolomeis F., *John Locke: Il pensiero filosofico e pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1967.
- Edelman G. M., *Darwinismo neurale. La teoria della selezione dei gruppi neuronale*, Einaudi, Torino 1995.
- Edelman G.M., *Bright Air, Brilliant fire. On the Matter of the mind*, Penguin, London 1992.
- Edelman G., *Sulla materia della mente*, Adelphi, Milano 1993.
- Edelman G., *The remembered present. A biological theory of consciousness*, Basic Books, New York 1989.
- Edelman G. - Tononi G., *A univers of consciousness. How matter becomes imagination*, Basic Books, New York 2002.
- Edelman G. – Changeux, *The brain*, Transaction Publishers, London 2001.
- Edelman G., *Topobiologia: introduzione all'embriologia molecolare*, Bollati-Boringhieri, Torino 1993.

- Frauenfelder E., *Pedagogia e Biologia. Una possibile alleanza*, Liguori Editore, Napoli 1994.
- Frauenfelder E. – Santoianni F., *Le scienze bioeducative: prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli 2002.
- Frauenfelder E. – Santoianni F., *Percorsi dell'apprendimento percorsi per l'insegnamento*, Armando, Roma 2002.
- Frobel F., *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, Carocci, Firenze 1967.
- Gallo B., *Neuroscienze e apprendimento*, Ellisi, Napoli 2003.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Gardner H., *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano 1995
- Gardner H., *Saper comprendere: Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano 1999.
- Gardner H., *Educare al comprendere: stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Genco A., *Il pensiero di G. E. Pestalozzi*, Liviana Scolastica, Padova 1968.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, BUR, Milano 1995.
- Goleman D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 2000.
- Goleman D. - Dalai Lama, *Emozioni distruttive. Liberarsi dai tre veleni della mente: rabbia desiderio e illusione*, Mondadori, Milano 2003.
- Goleman D., *Lo spirito creativo. La forza che anima la vita e la storia dell'uomo*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 2001.
- Guyton A.C., *Neuroscienze: basi di neuroanatomia e neurofisiologia*, Piccin Nuova Libreria, Padova 1996.
- Kandel E.R. - Schwartz J.H. - Jessel, T.M., *Principi di neuroscienze*, Milano, CEA 1994.
- Kandel E.R. - Schwartz J.H. - Jessel, T.M., *Fondamenti delle neuroscienze e del comportamento*, Milano, CEA 1999.
- Kandel E.R., *A new intellectual framework for psychiatry*, American Journal of Psychiatry 1998, Apr;155(4):457-69.

- Kandel E.R., *Biology and the future of psychoanalysis: a new intellectual framework for psychiatry revisited*, American Journal of Psychiatry 1999 Apr; 156(4):505-24.
- Lakoff G. - Johnson M., *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*, University of California and New York, University of Oregon Basic Books, Berkeley 1999.
- LeDoux J., *Il sè sinaptico*, Raffele Cortina Editore, Milano 2002.
- Maturana H., Varela F., *Autopoiesis e cognizione. La realizzazione del vivente*. Marsilio, Venezia 1985.
- Maturana H., Varela F., *L'albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*, Garzanti, Milano 1987.
- Montaigne M. E., *Saggi*, Bari, Laterza 1952.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1970.
- Montessori M., *L'autoeducazione*, Garzanti, Milano 1970.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1975.
- Montessori M., *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 1991.
- Montessori M., *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo: scritti e documenti inediti e rari*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2002.
- Morin E., *Il metodo. La natura della natura*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Novak J. - Gowind B.D., *Imparando a imparare*, SEI, Torino 1989.
- Novak J. - *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali nella didattica*, Erickson, Gardolo (TN) 2001.
- Perna G., *Le emozioni della mente*, San Paolo Edizioni, Milano 2004.
- Pestalozzi E., *Popolo, lavoro, educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974.
- Pestalozzi E., *Il canto del cigno*, La Nuova Italia, Firenze 1948.
- Pestalozzi E., *Madre e figlio*, La Nuova Italia Edizioni, Firenze 1948.
- Pestalozzi E., *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1952.
- Pestalozzi E., *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1968.
- Pestalozzi E., *L'educazione*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1952.

- Pestalozzi E., *La veglia di un solitario*, La Nuova Italia, Firenze 1953.
- Pestalozzi E., *Leonardo e Geltrude*, La Nuova Italia, Firenze 1954.
- Pestalozzi E., *Scritti scelti*, UTET, Torino 1970.
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino: e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino 2000.
- Piaget J., *Biologia e conoscenza: saggio sui rapporti fra le regolazioni organiche e i processi cognitivi*, Einaudi, Torino 1983.
- Piaget J., *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino: e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino 2000.
- Piaget J. - Inhelder B., *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino 2001.
- Piaget J., *Cos'è la pedagogia*, Newton & Compton, Roma 1999.
- Piaget J., *Dove va l'educazione*, Armando, Roma 2000.
- Piaget J., *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Giunti-Barbera, Firenze 1983.
- Piaget J., *Psicologia dell'intelligenza*, Giunti-Barbera, Firenze 1952.
- Piaget J. - Sears R.R., *Nella pratica pedagogica*, Franco Angeli, Milano 1992.
- Plomin R. - DeFries J.C. - Fulker D.W., *Nature and nurture during infancy and early childhood*, Cambridge Univ. Pr., Cambridge 1988.
- Rousseau J. J., *Emilio*, Sansoni Firenze 1972.
- Scurati C., *Giovanni Enrico Pestalozzi*, Le stelle, Milano 1968.
- Tarca D., *L'educazione fisica nello sviluppo storico dell'educazione*, Scuola grafica, Monza 1966.
- Thompson R.F., *Il cervello: introduzione alle neuroscienze*, Zanichelli, Bologna 1997.
- Tononi G., *Galileo e il fotodiode. Cervello, complessità e coscienza*, Laterza, Roma 2003.
- Varela F. - Thompson J. - Evan T., *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, The MIT Press, Cambridge, MA 1993.
- Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, Giunti - Barbera, Firenze 1966.

Vygotskij L. S., *Lo sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti, Roma 1977.

Vygotskij L. S. - Lurija A. R. - Leontjev A. N., *Psicologia e pedagogia*, Editori Riuniti, Roma 1970.

Vygotskij L. S., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1980.

In una realtà sociale sempre più caratterizzata da una mescolanza di etnie, da un proliferare di codici linguistici e di sistemi valoriali e culturali, l'approccio interculturale si pone come una necessaria esigenza della dimensione educativa. Il pluralismo culturale determina sempre più frequentemente una vicinanza di costumi e tradizioni, una condivisione di spazi tra gruppi sociali eterogenei e spesso molto distanti tra loro, generando, il più delle volte, condizioni di allontanamento e di rifiuto da ciò che è culturalmente diverso, piuttosto che occasioni di accoglienza e arricchimento reciproco. La realizzazione di percorsi inclusivi, capaci di rispettare e valorizzare la specificità delle culture, richiede, soprattutto in ambito educativo, l'individuazione di strategie funzionali all'integrazione e la pianificazione di percorsi didattici che evitino che le diversità culturali si trasformino in ulteriori condizioni di svantaggio ed emarginazione. La conoscenza dei principali approcci teorici sul tema della comunicazione non verbale e la consapevolezza delle influenze culturali sulle modalità d'interazione in un gruppo sociale apre un'ulteriore riflessione sulla costruzione degli ambienti di apprendimento motorio-sportivi da organizzare nel rispetto delle diversità culturali e privilegiando la dimensione laboratoriale come scelta metodologica funzionale all'inclusione e all'integrazione.

**Per un approfondimento sulle tematiche relative a corporeità, comunicazione e didattica per l'integrazione:**

Bandler R., *La struttura della magia*. Astrolabio, Roma 1981.

- Bonaiuto M. – Maricchiolo F., *La comunicazione non verbale*, Carocci, Roma, 2003.
- Bonino S. - Lo Coco A. - Tani F., *L'empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Giunti, Firenze 1998.
- Borgogni A. - Davi M., *Poter giocare. L'attività motoria all'interno di un processo educativo*, Società Stampa Sportiva, Roma 1993.
- Biscaccianti S., *La scuola, il gioco, lo sport*, La Scuola, Brescia 1996
- Bizzaglia G., *Lo sport nella scuola, Movimento*, Roma 2000.
- Buhler K., *Il principio della gestalt nella vita dell'uomo e degli animali*, Armando Editore, Roma 1980.
- Buhler K., *Teoria del linguaggio. La funzione rappresentativa del linguaggio*, Armando Editore, Roma 1983.
- Buhler K. - Allen M., *Introduzione alla psicologia umanistica*, Armando Editore, Roma 1976.
- Castiglioni M., *Il vocabolario della lingua latina*, Loescher, Torino 1989.
- Cesareo V., *L'altro: identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- Cerri Musso R., *Dimensioni della didattica. Tra riflessioni e progettualità*, Vita e pensiero, Milano 2002.
- Cozzolino M., *La comunicazione invisibile. Gli aspetti non verbali della comunicazione*, Carlo Amore Edizioni Roma 2007.
- Darwin C., *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- De Juliis T. - Pescante M., *L'educazione fisica e lo sport nella scuola italiana*, Le Monnier, Firenze 1990.
- Dentone A. - Cavaciuti S., *Corpo ed emozioni*, Bastoni Editrice Italiana, Foggia 2003.
- Desinan C., *orientamenti di educazione interculturale*, Franco Angeli, Milano 1997.
- D'Ignazi P., *Educazione e comunicazione interculturale*, Carocci Editore, Roma 2005.

- Ekman P., *I volti della menzogna. Gli indizi dell'inganno nei rapporti interpersonali*, Giunti, Milano 1995.
- Federici R., *Elementi sociologici della comunicazione nella società postmoderna*, Perugia, Morlacchi 2004.
- Galimberti U., *Il corpo. Antropologia, psicoanalisi, fenomenologia*, Feltrinelli, Milano 2000.
- Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Maltimi, Roma 2006.
- Gamelli I., *I sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Meterni, Roma 2006.
- Giulianotti R. - McArdle D., *Sport, Civil Liberties and Human Rights*, Routledge, London 2006.
- Goffman E., *Relazioni in pubblico*, Bompiani, Milano 1981.
- Hall E. T., *Il linguaggio silenzioso*, Bompiani, Milano 1969.
- Hall E. T., *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano 1968.
- Jacobson R., *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano 2002.
- Jacobson R., *Il fare e il disfarsi del linguaggio*, Einaudi, Torino 1971.
- Jacobson R., *La linguistica e le scienze dell'uomo*, Il Saggiatore, Milano 1978.
- Lowen A., *Il linguaggio del corpo*, Feltrinelli, Milano 2003.
- Mandolini W., *Educazione fisica, sport e scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1978.
- Magro G., *La comunicazione efficace. Come comunicare con gli altri*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Martini B., *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*, Pitagora, Bologna 2002.
- M.P.I., *Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo d'Istruzione*, Roma 2007.
- Naccari A. G., *Pedagogia della corporeità. Educazione, attività motoria e sport nel tempo*, Morlacchi Editore Perugia 2003.
- Nanetti F., *I segreti del corpo. La comunicazione trascurata nel comportamento non verbale*, Armando, Roma 2003.
- Olmetti D. - Mazza E., *Sport e educazione. Percorsi culturali e psicopedagogici per educatori sportivi*, Aranblu, Torino 1996.



- Orefice P. - Sarracino V., *Appunti di scienze dell'educazione*, CLUA, Pescara 1989.
- Palmieri P., *Discorso sul corpo: lo sport tra mito e didattica*, Anicia, Roma 1996.
- Penney D., *Sport Education in Physical Education: Research Based Practice*, Routledge, London 2005.
- Sibilio M., *Il corpo intelligente*, Esselibri, Napoli 2002.
- Sibilio M., *Il laboratorio come percorso di ricerca*, CUEN, Napoli 2001.
- Sibilio M., *Il laboratorio come percorso formativo*, Simone Esselibri, Napoli 2002.
- Sibilio M. - Raiola G. - Gomez Paloma F. - D'Elia F. - Galdieri M. - Baldassarre G. - Carlomagno N., *The Value of Sport in the Processes of Social Integration*, Proceedings of AIESEP 2008 World Congress "Sport pedagogy research, policy and practice", AIESEP, Sapporo (Giappone) 2008.
- Sibilio M., *Caratteristiche e vincoli dell'approccio comportamentista nella didattica della attività motorie e sportive*, Quaderni del Dipartimento 2007-2008. Università degli Studi di Salerno Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Pensa Editore, Lecce 2008.
- Surian A., *Lavorare con la diversità culturale*, Erickson, Trento 2006.
- Trabucchi P., *Ripensare lo sport : come e perché utilizzare lo sport per sviluppare le potenzialità di ogni persona*, Franco Angeli, Milano 2003.
- Vigano D., *I sentieri della comunicazione: Storia e teoria*, Edizioni Rubbettino, Cosenza 2003.
- Watzlawick P., (a cura di) *La realtà inventata*, Feltrinelli, Milano 1988.
- Watzlawick P., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971.



Finito di stampare nel mese di ottobre 2009  
da Città della Scienza s.p.a., per conto della CUEN srl, Napoli  
con Sistemi Digitali Canon

ISBN 978 88 7146 771-9

