

La prospettiva del corpo. Note sul laboratorio di Metodi e didattiche delle attività motorie e sportive nel Corso di Specializzazione per il Sostegno

Antonio Donato

Abstract – *The formation of special needs teachers that emerges from the laboratory "Methods and teaching of exercise and sports activities" in Italy is a valid example to analyze the processes of subjectivation and objectification of the body, and to broaden the discussion on those topics. This reflection, that starts from the teaching experience, moves through the theoretical framework of Physical Cultural Studies and Disability Studies. This frame is apt at weaving a perspective off from the body which proposes the process of metamorphosis as a process of formation. The laboratory proposes a reflection on incorporated knowledge aiming at rethinking the epistemic foundations of the disciplines of the aspiring teachers but also aiming at reframing sports teaching itself. The overall aim of the paper is to foster a relational perspective, which places the body of pupils with disabilities at the center of any training work.*

Riassunto – *La formazione del sostegno in Italia a partire dall'esperienza del laboratorio metodi e didattiche delle attività motorie e sportive, risulta una valida lente per ingrandire ed analizzare i processi di soggettivazione e oggettivazione del corpo. La riflessione, che parte dall'esperienza di docenza si muove attraverso la cornice teorica dei Physical Cultural Studies e dei Disability Studies. Tale cornice è capace di tessere una prospettiva del/dal corpo, che pone il processo di metamorfosi come processo di formazione. Il laboratorio si propone come una riflessione sui saperi incorporati sia per ripensare gli statuti epistemici delle discipline della formazione di provenienza degli aspiranti docenti, ma anche gli stessi contenuti del corso in cui lo sport risulta uno dei più importanti, come si evince dal nome del laboratorio. Il fine è orientarsi all'interno di una prospettiva relazionale, che pone il corpo di alunni e alunne con disabilità centrali per qualsiasi lavoro formativo.*

Keywords – body, sport, physical cultural studies, metamorphosis, TFA

Parole chiave – corpo, sport, physical cultural studies, metamorfosi, TFA

Antonio Donato è Assegnista di ricerca e Docente a contratto nel *Laboratorio metodi e didattiche delle attività motorie e sportive* presso l'Università di Bologna. Svolge le sue ricerche nell'ambito della pedagogia generale con particolare riferimento ai *Physical Cultural Studies* e alle tematiche ecologiche. Gli interessi di ricerca sono rivolti in particolare alle pedagogie del corpo, alla pedagogia dello sport, all'*Outdoor Education* ed a questioni epistemologiche della pedagogia. Tra le sue pubblicazioni: *Le pieghe del corpo* (a cura di, in coll. con E. Galak e L. Tonelli, Milano, Mimesis, 2019).

1. Introduzione

“*Come si forma chi forma?*”: a partire da questa domanda si muove la riflessione che segue, sviluppata dalla prospettiva di docente nel laboratorio di metodi e didattiche delle attività motorie e sportive del corso di Specializzazione per le attività di Sostegno didattico agli alunni e alunne con disabilità per la scuola secondaria di secondo grado. Tale laboratorio di 20 ore, presente in tutti i cicli del corso di specializzazione, costituisce uno dei pochi laboratori e insegnamenti che affronta esplicitamente il tema della corporeità. Per molti degli aspiranti docenti di sostegno il laboratorio rimane una delle poche occasioni all’interno del proprio percorso di formazione in cui affrontare una riflessione a partire dal corpo “soggetto”. L’importanza di tale riflessione è resa ancora più rilevante alla luce della eterogenea provenienza di formazione degli specializzandi. Infatti, le procedure di selezione per il TFA di sostegno, vista la presenza di una grande richiesta di partecipazione, prevede una selezione specifica a partire da tutti gli aspiranti provenienti da diverse aree di studio, purché abbiano un titolo di accesso ad una classe di concorso della scuola secondaria di secondo grado.

Si evince, a partire dalla diversa formazione, un diverso modo di intendere il concetto di corpo che può essere espresso nelle polarità della sua oggettivazione e della sua soggettivazione. Tale divergenza, spesso sorrette dalle epistemologie dalle discipline di provenienza non è un residuo marginale, ma è capace di creare una cornice che può direzionare tanto le attività didattiche quanto gli obiettivi del lavoro educativo, trasformando radicalmente il lavoro del docente di sostegno. La riflessione che segue ha come focus la possibilità di un cambio di prospettiva, a partire da un lavoro su se stessi capace di poter far accogliere altri punti di vista, al fine di non rendere il corpo degli studenti e delle studentesse con disabilità meri oggetti “organici” in cui –come si vedrà- il processo di “disabilitazione” tende a inscrivervi. Parafrasando le pagine introduttive del celebre libro *L’uso del piacere* di Michel Foucault, si potrebbe affermare che il laboratorio prova a vedere criticamente come si sia costituita l’esperienza del corpo dei partecipanti, dove per tale espressione “si intende la correlazione, in una cultura, fra campo del sapere, tipi di normatività e forme di soggettività”¹. L’esperienza del laboratorio come focus sulle scienze motorie e sportive, inoltre, rappresenta un’esplicita discorsività del corpo che tenta di distaccarsi dalle pratiche disciplinari della società soprattutto in riferimento alla scolarizzazione dei corpi², per promuovere una piega nel dispositivo pedagogico³ capace di riflettere criticamente sui processi di soggettivazione, ovvero di quello che può essere inteso come il processo in cui si iscrive la produzione del soggetto stesso. Ne consegue una riflessione più ampia sulla pedagogia e sulle scienze motorie e sportive in una dimensione epistemica e/o ontologica su cosa sia un apprendimento del corpo.

¹ M. Foucault, *L’uso dei piaceri. Storia della sessualità 2*, Milano, Feltrinelli, 2015, p. 10.

² Cfr. D. Kirk, *Schooling Bodies: school Practice and Public Discourse 1880-1950*, London, Leicester University Press, 1998.

³ Cfr. A. Donato, L. Tonelli, E. Galak (a cura di), *Le pieghe del corpo*, Milano, Mimesis, 2019.

2. Una questione di prospettiva

Per l'analisi della prospettiva di partenza del laboratorio e i successivi lavori sul concetto di corpo, è utile precisare come gli stessi concetti siano pensati all'interno di un flusso di sensazioni ed emozioni che implicano un lavoro corporeo. Il concetto di corpo mobilita il corpo stesso, con l'incorporazione di aspetti culturali anche non espliciti. A tal proposito è interessante riferirci a quello che Sara Ahmed definisce "*sweaty concepts*"⁴, traducibile in italiano con "concetti sudati", che riportano all'idea che i concetti consentano di trasformare orientamenti incorporati, prospettive e modi di conoscere.

Anche i lavori dell'antropologo brasiliano Eduardo Viveiros de Castro sul "prospettivismo", definiscono la prospettiva come "una comparazione implicita tra le modalità attraverso le quali i diversi modi della corporeità fanno "naturalmente" esperienza del mondo in quanto molteplicità affettive"⁵. Per prospettiva infatti non si intende "una rappresentazione perché le rappresentazioni sono una proprietà dello spirito, mentre il punto di vista è situato nel corpo"⁶. Proprio per il concetto di prospettivismo le riflessioni di questo lavoro possono solo parzialmente essere sovrapposte a lavori già presenti in letteratura che danno centralità didattica e pedagogica al corpo. Sebbene, infatti, attraverso lo sviluppo del concetto di incorporazione si è assistito negli ultimi anni a diversi accenti in pedagogia come l'*embodied cognition*⁷ o quello fenomenologico culturale⁸, all'interno di questo lavoro si vuole decentrare l'idea della cognizione in favore dell'affetto e del sentire corporeo, ma anche avanzare in una dimensione pedagogica eminentemente etica e politica. Lavorare sul concetto di corpo, focus del laboratorio da cui parte tale riflessione, è dunque una delle possibilità che permette di cambiare prospettiva, ma anche mettere in luce come si possa trasformare il proprio punto di vista per incorporarne altri.

L'esplicitazione e l'emersione delle differenti prospettive sono, dunque, un essenziale punto di partenza del laboratorio per aprire una riflessione critica ma anche una cartina tornasole dell'effetto pedagogico del laboratorio. Sebbene per economia del testo e per il suo obiettivo riflessivo non è possibile entrare nei dettagli didattici dello sviluppo pratico e teorico del laboratorio, partire e concludere con la descrizione di un'attività permette di rendere il lavoro più intellegibile all'interno del percorso di specializzazione.

La prima attività "didattica" del laboratorio, in linea con quanto detto sin ora, aveva come mandato di definire il concetto di corpo a partire dalla propria esperienza e poi successivamente quello di posizionarsi nell'aula in rapporto alle altre definizioni. Utilizzando dunque le modalità

⁴ S. Ahmed, *Living a Feminist Life*, Durham, Duke University Press, 2017, p. 13.

⁵ E. Viveiros de Castro, *Metafisiche cannibali*, Verona, Ombre corte, 2017, p. 73.

⁶ E. Viveiros de Castro, *I pronomi cosmologici e il prospettivismo amerindio*, in S. Consigliere (a cura di), *Mondi multipli II. Lo splendore dei mondi*, Napoli, Kaiak Edizioni, 2014, p. 38.

⁷ Crf. A. Borghi, F. Cimatti, *Embodied Cognition and beyond: acting and Sensing the Body*, in "Neuropsychologia", 48, 3, 2009.

⁸ Cfr. A. Donato, A. Bortolotti, *Cosa può un corpo che danza? La biopolitica del metodo Hobart con persone disabili. Linee di fuga nella danza*, in "Encyclopaideia", 22(51), 2018; J. Allen-Collinson e J. Hockey, *The essence of sporting embodiment: Phenomenological analyses of the sporting body*, in "The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences", 4(4), 2009.

di posizionamento soggettivo, si vuole andare ad esplicitare come il punto di partenza sia un'analitica di diversi assi come genere, abilità, geografia di provenienza e percorso formativo, mettendo in luce come il sapere appartenga ad una singolarità incarnata e non appartiene ad un soggetto astratto, universale e disincarnato. L'utilizzo di questa attività all'interno dell'aula come spazio sociale in cui posizionarsi liberamente, permette di ridefinire gli spazi a partire dal corpo. La descrizione di questa prima attività permette innanzitutto di entrare nella possibilità di utilizzare lo spazio attivamente e non nella classica posizione seduta che può essere intesa come una pratica di passivizzazione degli/le studenti/esse, ma anche di come la possibilità di "affermare" la propria posizione sia già un'attività di auto-inchiesta e di messa-in-gioco della propria posizione in una relazione continua dei diversi corpi che partecipano al laboratorio. All'interno del laboratorio tale attività è una conferma di come la disposizione nello spazio sia eterogenea e rappresenti le diverse prospettive epistemiche delle discipline di provenienza. In questa prima attività si rende evidente come il concetto oscilla nelle definizioni da un corpo "oggetto", "mezzo", "strumento" - quasi sovrapponibile al concetto di organismo - che porta con sé la dicotomia cartesiana corpo/mente, a quello di soggettività che invece ne salda la fenditura, e ne definisce anche un processo in-divenire.

Le differenze, poste anche come distanza geometrica nello spazio, possono essere comprese come lo scarto etico che sussiste nelle diverse prospettive sottolineando alcune considerazioni per promuovere uno slittamento epistemico verso una direzione che possa accogliere il corpo degli studenti e delle studentesse con disabilità, passando da una oggettivazione ad una soggettivazione del rapporto educativo. È proprio su questo processo che si vuol far riferimento per costituire un discorso sulle attività educative che mirano all'inclusione sociale. Tale direzione promuove una riflessione sui contenuti del corso, in cui lo sport come dispositivo educativo rischia di legittimare la corporeità all'interno di meccanismi di misurazioni e *performance*⁹ in una possibile area di oggettivazione basata sulla disciplina¹⁰. Lo stesso immaginario, sempre più permeato dai media¹¹, vede il corpo delle soggettività con disabilità nella partecipazione di attività sportive come un oggetto, apice di un orizzonte abilista. Un esempio può essere ciò che l'attivista Stella Young individua col termine "*inspiration porn*". Con questo termine provocatorio, infatti, l'attivista del *Disability rights movement* durante un *Ted Talk* del 2012 mette in luce come si utilizzano in modo strumentale i corpi dei soggetti con disabilità senza coglierne la loro prospettiva: "Uso il termine pornografia deliberatamente perché implica l'oggettivazione di un gruppo di persone a beneficio di un altro gruppo di persone"¹². Ridurre dunque le persone con disabilità o, come afferma la stessa attivista, "disabilitati", siano di ispirazione perché considerate straordinarie, sebbene in realtà le "de-soggettivizza".

⁹ Cfr. F. Chicchi, A. Simone, *La società della prestazione*, Roma, Ediesse, 2017.

¹⁰ Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita di una prigione*, Torino, Einaudi, 2014.

¹¹ Cfr. C. Barnes, *The problem body: projecting disability on film*, in "Disability & Society", 27, 5, 2012; K. Ellis, M. Kent (Eds.), *Disability and Social Media: Global Perspectives*, Londra, Routledge, 2016.

¹² S. Young, *I'm not your inspiration, thank you very much*, in https://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much?language=en, consultato in data 12/02/2023.

Per cercare una diversa prospettiva e anche per metterne in luce le criticità sociali, la direzione del corso prova ad esplicitare l'analisi dello sport attraverso i *Physical Cultural Studies* (PCS) e successivamente l'inclusione sociale attraverso i *Disability Studies* (DS) anche sfruttando la matrice sociale comune delle due aree di ricerca e la continua contaminazione¹³. Infatti, entrambe le aree del sapere partono da una più ampia "critica" sociale e politica dei *Cultural Studies*. Studi che si sviluppano a partire da una componente eminentemente pedagogica, che come riporta Miguell Mellino rafforzano

l'idea che i campi del sapere e della cultura, lungi dal costituirsi come territori autonomi dalle logiche di potere e dalle lotte politiche che attraversano l'intera arena sociale, rappresentano da sempre allo stesso tempo, sia potenti dispositivi di controllo, di gerarchizzazione e di assoggettamento della cittadinanza, sia strumenti di resistenza, di soggettivazione e di emancipazione sociale [...] al cui interno docenti e studenti potevano lavorare insieme ad una ricostruzione libera (anti-paternalistica) della propria soggettività culturale¹⁴.

Con i PCS negli ultimi anni si sottolinea l'importanza dell'analisi delle relazioni educative, anche attraverso l'esplorazione della corporeità, nelle "pratiche culturali in cui il corpo è centrale, ed all'interno delle quali il movimento, la rappresentazione e i significati attribuiti al corpo sono costituiti all'interno di relazioni di potere"¹⁵. Così come per i *Cultural Studies* anche i PCS e i DS sono studi che si focalizzano sul contesto, inserendo in tale termine le articolazioni delle relazioni con le loro influenze sociali, pedagogiche, culturali, politiche, economiche che possono determinare e rinforzare esclusioni sociali e processi sociali di marginalizzazione e normalizzazione. L'analisi segue il processo nelle sue forme di inclusione ed esclusione; proprio per tale sguardo, molti autori dei DS definiscono la disabilità, non come una caratteristica ancorata allo stato "reificato" del soggetto, ancorata a sua volta all'idea di un corpo oggetto, ma come un vero e proprio processo escludente, marginalizzante, disciplinante e normalizzante, indicato con il nome di *disabilitazione*:

La disabilità non fa riferimento al deficit di una persona. [...] la disabilità non si basa sul funzionamento, sulla normalità o su uno stato di salute, ma su giudizi di valore relativi al funzionamento, alla normalità e alla salute. In altre parole, il termine disabilità si fonda sull'ideologia e sull'organizzazione classista del sociale¹⁶.

Tale prospettiva porta ad una definizione di disabilità quale "costruzione ideologica collegata all'ideologia organica dell'individualismo e alle ideologie arbitrarie collegate alla medicalizzazione e alla normalità"¹⁷. Problematizzare il concetto di corpo, dunque, ci aiuta a riconoscere l'oggettivazione di esperienze incorporate non come stati, ma come processi, moltiplicando le

¹³ P. D. Howe, *The cultural politics of the Paralympic movement: Through the anthropological lens*, London, Routledge, 2008.

¹⁴ M. Mellino, *Il lato oscuro della Englishness. Per un'introduzione agli studi culturali britannici*, in C. Bartleby (a cura di), *Saperi in polvere. Una introduzione agli studi culturali e postcoloniali*, Verona, Ombre Corte, 2012, pp. 43-55.

¹⁵ M. Silk, D. Andrews, *Towards a Physical Cultural Studies*, in "Sociology of Sport Journal", 28, 2011, p. 6.

¹⁶ D. Pfeiffer, *The philosophical foundation of disability*, in "Studies, Disability studies quarterly", 22, 2002, p. 2.

¹⁷ M. Oliver, *The politics of Disablement*, Basingstoke, Macmillan, 1990, p. 58.

possibilità di *agency* e di resistenza delle soggettività coinvolte nei processi educativi. A tal proposito il lavoro del laboratorio può essere inteso con un duplice obiettivo: da una parte quello di saper riconoscere sempre l'altro a partire dal corpo come soggettività; dall'altra quello di sapersi relazionare con le differenti prospettive al fine di intervenire nei processi di pedagogici. Obiettivi che possono essere colti solo con un lavoro con il corpo, rendendo esplicito il divenire di nuove prospettive e possibilità relazionali.

3. La metamorfosi

Pur senza entrare nelle attività didattiche, che seguono la possibilità di ridefinizione del concetto di corpo, risulta qui importante riprendere gli obiettivi per analizzare quanto succede da un punto di vista metodologico del processo di formazione e cogliere la possibilità di incorporare altri punti di vista. L'interscambiabilità delle prospettive¹⁸ è usata dall'antropologo Viveiros de Castro per introdurre la questione della metamorfosi del corpo quale cambiamento dovuto con l'incontro con l'altro e che comprende le prassi relazionali, incluse quelle educative. Il corpo diventa così – fenomenologicamente – “il punto zero del mondo” e – nel suo divenire – non più riducibile ad alcuna individualità ma riferibile all'intero complesso di relazioni che sono qui rappresentate dal gruppo di aspiranti docenti. Tale lavoro di formazione su se stessi è particolarmente importante per poter cogliere in futuro come il corpo del singolo studente o della singola studentessa possa percepire e sentire in base al contesto classe e alle relazioni. Per l'autore sopracitato la metamorfosi è la controparte della conversione spirituale¹⁹, una trasformazione corporea che ridetermina una saldatura della crepa della dicotomia cartesiana.

Possiamo infatti affermare che il pensiero occidentale, a partire da Platone, caratterizza la pedagogia in due modalità: quella della conversione e quella della metamorfosi²⁰. La conversione, attraverso le parole di Hadot, designa “un cambiamento di ordine mentale”²¹. Lo stesso autore precisa che “la parola latina *conversio* corrisponde in realtà a due parole greche con significati diversi, da un lato *epistrophê* che significa cambiamento di orientamento e implica l'idea di un ritorno (ritorno all'origine, ritorno a se stessi), dall'altra parte *metanoia* che significa cambiamento di pensiero, pentimento e implica l'idea di una mutazione e una rinascita”²². Sebbene, dunque, *conversio* contenga originariamente anche la categoria di metamorfosi, storicamente si arriva sempre più ad una forma di anamorfosi che rinuncia al “sentire” del corpo, in favore di una pratica di apprendimento che coinvolge l'astrazione della mente. Con Cartesio, infatti, la conversione diviene un metodo per leggere la realtà a partire da una soggettività pre-determinata, mai in divenire, di una dicotomia che percepisce il corpo come “oggetto”:

¹⁸ E. Viveiros de Castro, *Prospettivismo cosmologico in Amazonia e altrove*, Macerata, Quodlibet. 2019, p. 132.

¹⁹ E. Viveiros de Castro, *I pronomi cosmologici e il prospettivismo amerindio*, cit., p. 44.

²⁰ Cfr. D. Moreau, *Foucault et la métamorphose éducative*, in “Materiali Foucaultiani”, 7, 2018.

²¹ P. Hadot, *Porphyre et Victorinus*, Parigi, tudes augustiniennes, 1968, pp. 979-980.

²² *Ivi*.

[...] noi non concepiamo i corpi se non per mezzo della facoltà d'intendere che è in noi e non per l'immaginazione, né per i sensi; e che non li conosciamo per il fatto che li vediamo o li tocchiamo, ma solamente per il fatto che li concepiamo per mezzo del pensiero²³.

A partire da questo nel *Cours au collège de France* del 1981-1982 dal titolo *L'hermeneutique du sujet*, Foucault declina una possibile doppia funzione della pedagogia in due macro filoni: il primo è rappresentato dall'attività di produzione o accumulo di conoscenza; il secondo, che possiamo definire "un esercizio di pensiero", ha al centro la trasformazione di se stessi²⁴. Nel primo filone – dominante in occidente, in linea con il pensiero cartesiano – la soggettività riconosce la realtà attraverso un metodo, senza che debba alterare o cambiare in alcun modo il suo corpo; nel secondo filone invece, affinché possa conoscere, la soggettività deve cambiare il suo punto di vista, trasformandosi e dislocandosi da se stesso, al prezzo di mettersi in gioco come corpo e come soggettività. Foucault riprende gli stoici, e più esplicitamente Seneca, secondo cui la metamorfosi è il viaggio attraverso il quale il soggetto si trasforma nell'esperienza che ha del mondo perché la conoscenza che costruisce lo trasforma e trasforma la sua visione del mondo e di se stesso²⁵. Ne consegue, dunque, che da questo punto di vista non può esserci conoscenza delle relazioni educative senza metamorfosi del corpo, né senza analisi della propria prospettiva. La capacità della soggettività di metamorfosi gli consente di formarsi, agire e trasformarsi. Si arriva, dunque, a cogliere che il corpo:

non è sinonimo di una sostanza distintiva o forma fissa; è un assemblaggio di affezioni o modi di essere che costituisce un habitus. Tra la soggettività formale delle anime e la materialità sostanziale degli organismi, c'è quindi un piano intermedio che è occupato dal corpo come un fascio di affezioni e capacità e che è l'origine delle prospettive²⁶.

Attraverso il corpo la prospettiva della soggettività cambia: "la natura umana è letteralmente fabbricata, modellata, dalla cultura"²⁷. Legando questo ai processi di soggettivazione, Tim Ingold definisce la metamorfosi come un'apertura al mondo che possa accedere anche a differenti prospettive²⁸. Sulla scia di quanto riportato finora, si rende esplicito come l'obiettivo del corso mira alla capacità del proprio corpo di poter incorporare prospettive diverse e di avviare un lavoro di metamorfosi tale da poter legittimare diverse soggettività nelle relazioni educative. L'attività laboratoriale conclusiva, che può essere intesa come modalità di valutazione dei contenuti del laboratorio, è la ripetizione dell'attività di posizionamento riportata ad inizio del testo,

²³ R. Cartesio, *Opere filosofiche. Vol. 2: Meditazioni metafisiche Obbiezioni e risposte*, Roma-Bari, Laterza, 2000, pp. 31-32.

²⁴ Cfr. M. Foucault, *L'hermeneutique du sujet. Cours au collège de France. 1981-1982*, Paris, Gallimard, 2001.

²⁵ Cfr. D. Moreau, *Sénèque: L'éducation métamorphique et l'émancipation*, in "Rassegna di pedagogia", 43, 2014.

²⁶ E. Viveiros de Castro, *Prospettivismo cosmologico in Amazonia e altrove*, cit., p.100.

²⁷ E. Viveiros de Castro, *A fabricação do corpo na sociedades Xinguana*, Rio de Janeiro, Editora Marco Zero, 1979, p. 32.

²⁸ T. Ingold, *Sogno in una notte circumpolare*, in R. Brigati, V. Gamberi (a cura di), *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia*, Macerata, Quodlibet, pp. 62-63.

in cui è stato dato mandato -oltre a (ri)definire il “proprio” concetto di corpo- anche all’esplicitazione di un eventuale nuovo posizionamento e alle motivazioni di tale movimento.

Nella raccolta delle affermazioni è interessante notare: a) tutti i partecipanti nell’ultima attività hanno modificato parzialmente o radicalmente il concetto di corpo declinato nella prima attività, modificando il loro posizionamento spaziale, la prospettiva; b) tutti i discenti hanno esplicitato che nel loro percorso di formazione l’elemento di “novità” sia stato proprio quello di operare e riflettere a partire da una prospettiva del corpo. Tali spunti permettono di sottolineare come la naturalizzazione dell’uso del corpo nei processi formativi rischia spesso di ri-produrre dinamiche e relazioni di potere, poiché non mettendo in discussione atteggiamenti di tipo abilista si limita il percorso educativo; lavorare a partire dal corpo, invece, può mettere in discussione forme di assoggettamento e rendere possibile un lavoro pedagogico direttamente etico nella costante ridefinizione della soggettività.

Come ricorda Deleuze sulla scia di Foucault, infatti, potremmo dire che i processi di soggettivazione passano “attraverso la resistenza alle due forme attuali di assoggettamento, l’una che consiste nell’individuarsi in base all’esigenza del potere, l’altra che consiste nel fissare ogni individuo a una identità saputa e conosciuta, determinata una volta per tutte”²⁹, e per questo “la lotta per la soggettività si manifesta allora come diritto alla differenza, e come diritto alla variazione, alla metamorfosi”³⁰.

4. Conclusione

Le note a margine sul lavoro del laboratorio ci permettono di cogliere come la pedagogia non possa che essere “una trasformazione corporea, una ridefinizione delle sue affezioni e capacità”³¹. A tal proposito è importante comprendere la centralità del corpo nei processi di formazione, soprattutto quando questi sono collegati a capacità relazionali e sottendono un ruolo nei processi di soggettivazione. Cogliere le sfide contemporanee della corporeità a partire dal prospettivismo permette di metterci a riparo da ogni deriva tanto relativista quanto universalista che rischiano di de-soggettivare l’altro. A partire da questo, non si può che sottolineare come tali sfide rischiano di essere enormi per un percorso di poche ore all’interno di un laboratorio di un corso di specializzazione. Sebbene il lavoro ne sottolinei la grande importanza, per non rimanere un’occasione sporadica e casuale di lavoro con il corpo e non sul corpo, la possibilità di tali percorsi dovrebbe poter ampliare gli orizzonti pedagogici anche in altri spazi educativi che sappiano dare continuità e centralità al corpo.

²⁹ G. Deleuze, Foucault, Napoli, Cronopio 2009, p.140.

³⁰ *Ivi*.

³¹ E. Viveiros de Castro, *Prospettivismo cosmologico in Amazonia e altrove*, cit., p. 110.

5. Bibliografia di riferimento

- Allen-Collinson J., Hockey J., *The essence of sporting embodiment: Phenomenological analyses of the sporting body*, in "The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences", 4 (4), 2009.
- Ahmed S., *Living a Feminist Life*, Durham, Duke University Press, 2017.
- Barnes C., *The problem body: projecting disability on film*, in "Disability & Society", 27(5), 2012.
- Borghi A., Cimatti, *Embodied Cognition and beyond: acting and Sensing the Body*, in "Neuropsychologia", 48, 3, 2009.
- Cartesio R., *Opere filosofiche. Vol. 2: Meditazioni metafisiche Obbiezioni e risposte*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- Chicchi F. e Simone A., *La società della prestazione*, Roma, Ediesse, 2017.
- Deleuze G. *Foucault*, Napoli, Cronopio, 2009.
- Donato A., Tonelli L., Galak E. (a cura di), *Le pieghe del corpo*, Milano, Mimesis, 2019.
- Donato A., Bortolotti A., *Cosa può un corpo che danza? La biopolitica del metodo Hobart con persone disabili. Linee di fuga nella danza*, in "Encyclopaideia", 22(51), 2018.
- Ellis K., Kent M. (Eds.), *Disability and Social Media: Global Perspectives*, London, Routledge 2016.
- Foucault, M., *L'hermeneutique du sujet. Cours au collège de France. 1981-1982*, Paris, Galimard, 2001.
- Foucault, M., *Sorvegliare e punire. Nascita di una prigione*, Torino, Einaudi, 2014.
- Foucault M., *L'uso dei piaceri. Storia della sessualità 2*, Milano, Feltrinelli, 2015.
- Hadot P., *Porphyre et Victorinus*, Parigi, Tudes Augustiniennes, 1968.
- Howe P. D., *The cultural politics of the Paralympic movement: Through the anthropological lens*, London, Routledge, 2008.
- Ingold T., *Sogno in una notte circumpolare*, in R. Brigati, V. Gamberi (a cura di), *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia*, Macerata, Quodlibet, 2019.
- Kirk D., *Schooling Bodies: school Practice and Public Discourse 1880-1950*, London, Leicester University Press, 1998.
- Mellino M., *Il lato oscuro della Englishness. Per un'introduzione agli studi culturali britannici*, in C. Bartleby (a cura di), *Saperi in polvere. Una introduzione agli studi culturali e postcoloniali*, Verona, Ombre Corte, 2012.
- Moreau D., *Sénèque: L'éducation métamorphique et l'émancipation*, in "Rassegna di pedagogia", 43(1-2), 2014.
- Moreau D., *Foucault et la métamorphose éducative*, in "Materiali Foucaultiani", 7(13-14), 2018.
- Oliver M., *The politics of Disablement*, Basingstoke, Macmillan, 1990.
- Pfeiffer D., *The philosophical foundation of disability Studies*, in "Disability studies quarterly", 22(2), 2002.
- Silk M., Andrews D., *Towards a Physical Cultural Studies*, in "Sociology of Sport Journal", 28(1), 2011.

Viveiros de Castro E., *A fabricação do corpo na sociedades Xinguana*, Rio de Janeiro, Editora Marco Zero, 1979.

Viveiros de Castro E., *I pronomi cosmologici e il prospettivismo amerindio*, in S. Consigliere (a cura di), *Mondi multipli II. Lo splendore dei mondi*, Napoli, Kaiak Edizioni, 2014.

Viveiros de Castro E., *Metafisiche cannibali*, Verona, Ombre corte, 2017.

Viveiros de Castro E., *Prospettivismo cosmologico in Amazonia e altrove*, Macerata, Quodlibet, 2019.

Young S., *I'm not your inspiration, thank you very much*, in https://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much?language=en consultato in data 12/02/2023.

Data di ricezione dell'articolo: 17 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 22 aprile e 12 maggio 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 16 maggio 2023