

PHILOSOPHY FOR CHILDREN E SCIENZE MOTORIE: UNA CONCILIAZIONE IMPOSSIBILE?  
IL CORPO E IL MOVIMENTO NEL CURRICOLO DELLA P4C

Stefano Scarpa  
Università di Padova

Abstract:

La presente ricerca è indirizzata all'individuazione di una possibile area di intersezione fra il curricolo della P4C e il mondo delle scienze motorie. Il percorso è tracciato sostanzialmente su due filoni. Quello principale è rivolto all'analisi della persona intesa come corpo vivente, come corpo proprio che si estrinseca attraverso movimenti caratterizzati da razionalità e intenzionalità. In particolare modo ci si è focalizzati su come e con che ruoli il corpo "soggetto" si inserisce nel contesto educativo tipico della P4C. In tal senso, per aiutarci nell'analisi, abbiamo posto il curricolo della P4C a confronto con altri contesti educativi. Il secondo filone, che però è solo accennato, riguarda l'analisi del corpo "oggetto" di discussione nel curricolo della P4C.

Parole-chiave: P4C; corpo; attività motoria

Filosofia para crianças e as ciências motrizes: uma conciliação possível? O corpo e o movimento no currículo de filosofia para crianças

Resumo:

A presente investigação se dirige à individualização de uma possível área de intercessão entre o currículo de Filosofia para Crianças e o mundo das ciências motrizes. O trajeto tem sido traçado, basicamente, em duas linhas. A principal surge da análise da pessoa como corpo vivo, como corpo próprio que se expressa através de movimentos característicos da racionalidade e da intencionalidade. De modo particular, aqui tem sido focalizado em como e com que papel o corpo "sujeito" se inscreve no contexto típico da filosofia para crianças. Neste sentido, para auxiliar na análise, comparamos o currículo de filosofia para crianças com outros contextos educativos. A segunda linha, que está apenas esboçada, tem relação com a análise do corpo "objeto" de discussão nos currículos de filosofia para crianças.

Palavras-chave: filosofia para crianças; corpo; atividade motora

philosophy for children e scienze motorie: una conciliazione impossibile? el corpo e il movimento nel curriculum della p4c

Filosofía para niños y las ciencias motrices: ¿una conciliación imposible? El cuerpo y el movimiento en el curriculum de filosofía para niños

Resumen:

La presente investigación se dirige a la individualización de una posible área de intersección entre el curriculum de Filosofía para Niños y el mundo de las ciencias motrices. El trayecto ha sido trazado, básicamente, en dos líneas. La principal surge del análisis de la persona como cuerpo vivo, como cuerpo propio que se expresa a través de movimientos característicos de la racionalidad y la intencionalidad. De modo particular, aquí se ha focalizado en cómo y con qué papel el cuerpo “sujeto” se inscribe en el contexto educativo típico de la filosofía para niños. En ese sentido, para auxiliar en el análisis, confrontamos el curriculum de filosofía para niños con otros contextos educativos. La segunda línea, que es apenas esbozada, tiene relación con el análisis del cuerpo “objeto” de discusión en el curriculum de filosofía para niños.

Palabras clave: filosofía para niños; cuerpo; actividad motora.

Philosophy for Children and the Kinetic Sciences: a possible conciliation? The body and movement in the philosophy for children curriculum

Abstract:

The present investigation directs itself towards the individualization of a possible area of intersection between the Philosophy for Children curriculum and the world of Kinetic Sciences? This trajectory follows two lines of inquiry. The principal arises from an analysis of the person as a live body, as a body that expresses through movements characteristics of rationality and intentionality. A particular focus on how and on what role the body “subject” is engraved in the typical philosophy for children context. Along these lines, to support such an analysis, we compare the philosophy for children curriculum with other educational contexts. The second line of research, which is only sketched here, establishes a relationship with an analysis of the body “object” of discussion in the philosophy for children curriculums.

Key Words: philosophy for children; body; motor activity

PHILOSOPHY FOR CHILDREN E SCIENZE MOTORIE: UNA CONCILIAZIONE IMPOSSIBILE?  
IL CORPO E IL MOVIMENTO NEL CURRICOLO DELLA P4C

Stefano Scarpa

E' consuetudine tipica di questi tempi identificare il corpo come peculiare ed esclusivo ambito di indagine delle scienze motorie. Quasi esistesse una sorta di corrispondenza prestabilita e incontrovertibile.

Eppure, in altre epoche, si è assistito al consolidarsi di posizioni ben diverse da quella attuale, posizioni che sembrano de-legittimare quanto attualmente viene ostentato con certezza. Esempio tipico è quello dell'antica Grecia, che nel suo seno ha visto nascere i Giochi Olimpici e, parallelamente, ha ospitato posizioni fortemente svalutative nei riguardi del corpo. In primis Platone che nell'identificare il corpo come tomba, come prigionia dell'anima ha dato origine ad un "frintendimento" sul tema della corporeità che accompagnerà tutta la storia della filosofia occidentale, insidiandosi persino nel Cristianesimo.

Giungendo ad una seconda esemplificazione, quasi per un gioco di opposizioni, la stessa cultura ebraica che all'origine faceva propria una forte valorizzazione del corpo in una visione unitaria dell'essere umano, esprimeva parallelamente un rifiuto della pratica sportiva, identificata come "importazione" della cultura greca. Ma, col passare del tempo, quando inevitabilmente essa ne subirà l'influsso, si giungerà a posizioni come quella che si può leggere nel libro della *Sapienza*, dove si parla di "un corpo corruttibile" che "appesantisce l'anima e" di una "tenda d'argilla" che "grava la mente dai molti pensieri". Da notare come, accanto alla suggestiva immagine della tenda d'argilla, vengano affiancati i verbi "appesantire" e "gravare" di chiara matrice platonica.

Questo breve excursus non ha avuto altro scopo se non quello di mettere in luce come sfugga al nostro sguardo la semplice constatazione che il corpo non è "oggetto" esclusivo delle scienze motorie, ma condizione centrale di ogni attività umana.

In questo breve cammino di ricerca, in particolar modo, cercheremo di capire come il corpo e il movimento siano inseriti –o possano inserirsi- nel contesto educativo tipico della P4C. Il primo passo in questa direzione non può che essere quello di accostarci senza pregiudizi alla persona e al suo manifestarsi in qualità di corpo vivente.

## 1. Persona e corpo proprio

Molteplici sono le definizioni che possono essere date al termine "persona umana". Nessuna però può pretendere di raggiungere esaustività e completezza. Ogni definizione infatti enfatizza un aspetto del fenomeno che va descrivendo e difficilmente può coglierlo nella sua interezza. Con la consapevolezza di tale limite ci accingiamo a considerare *"l'essere umano come un microcosmo in cui tutti gli stadi si trovano in unità: egli è una cosa materiale, un essere vivente, un essere animato e una persona spirituale."*<sup>1</sup>

Ciò che a noi preme analizzare in questa sede è la persona colta nel suo essere corpo fisico. Non si può dire che la persona possieda un corpo, la persona è il suo corpo. Un corpo particolare, diverso da qualsiasi altro corpo.

La persona è una coscienza incarnata. È "*Leib*", corpo proprio, corpo vivente. Un corpo che è *punto zero* di ogni orientamento, un *qui* che non può mai diventare un *là*. Un corpo che è *apertura originaria* dell'uomo al mondo<sup>2</sup>.

È nel corpo e grazie al corpo che l'uomo può rivolgersi al mondo e, quindi all'altro da sé. Tanto che non può esistere nessuna relazione, nessuna comunicazione umana a prescindere dal corpo. Affermare il contrario significherebbe cogliere l'uomo come puro spirito, come coscienza pura che si rivolge ad una altra coscienza pura. Dove l'altro sarebbe totalmente accessibile, totalmente empatizzato, per nulla estraneo. Possiamo, senza ombra di dubbio, sostenere che questa ipotesi sia perlomeno distante dalla realtà concreta in cui ci troviamo a vivere. Seguendo tale ipotesi si uscirebbe da un'analisi scientifica dei fatti per entrare nel soprannaturale. Comunque, per rendere più chiaro il concetto, seguendo quanto afferma E. Stein<sup>3</sup>, una situazione simile potrebbe essere identificata nel rapporto fra l'uomo e Dio (ciò a prescindere dalla fede nell'esistenza o meno di Dio).

L'uomo è dunque un corpo vivente, un corpo fisico per il fatto stesso che è inserito in un determinato mondo fisico. Come sostiene Feldenkrais, se non fossimo "immersi" in un ambiente caratterizzato da campi gravitazionali, i muscoli sarebbero superflui, le ossa

---

<sup>1</sup> E. Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma, 2000, pag. 68.

<sup>2</sup> Per quanto riguarda il tema del *corpo* si potrebbero citare numerosissimi autori di stampo fenomenologico come E. B. de Codillac, A. Rosmini, G. Marcel, E. Husserl, E. Stein, J. P. Sartre, M. Merleau-Ponty per giungere poi a filosofi contemporanei come V. Melchiorre e U. Galimberti.

<sup>3</sup> E. Stein, *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma, 2003.

sarebbero completamente diverse e noi non avremmo una precisa collocazione nello spazio. Nella relazione fra “organismo” e ambiente sono dunque necessari quattro elementi che interagiscono continuamente in modo attivo e passivo: scheletro, muscoli, sistema nervoso e ambiente.

### 1.1. Corpo proprio e movimento razionale

Una volta stabilito che la persona è corpo vivente e che tale corpo è la sua apertura al mondo, com'è che l'uomo può interagire con ciò che è altro da sé? Com'è che può esprimersi? Com'è che può uscire da sé senza rimanere chiuso nel suo corpo?

L'uomo si estrinseca, si manifesta attraverso il movimento.<sup>4</sup> O, più precisamente, ogni espressione volontaria dell'uomo è permessa da movimenti del corpo proprio che in prima istanza possono essere definiti razionali.<sup>5</sup>

In questo senso può essere riportata come esemplificazione una condizione patologica emblematica. Si tratta della *sindrome di Locked in*, che può essere causata da trombosi dell'arteria basilare, a livello del tronco dell'encefalo e che determina una sorta di “paralisi generalizzata”<sup>6</sup>. Detto in termini più semplici: il “paziente” in questione è perfettamente cosciente ma non può eseguire nessun movimento volontario eccetto il movimento di ammiccamento degli occhi. È come se fosse murato vivo dentro il proprio corpo. L'unica modalità espressiva che gli rimane è la motricità oculare.<sup>7</sup>

Non riteniamo affatto superfluo questo esempio, che potrebbe apparire come una divagazione. Esso ci permette di confermare quanto detto in precedenza: l'unica modalità possibile di espressione volontaria è il movimento razionale del corpo proprio.

---

<sup>4</sup> Elenchiamo di seguito i principali atti motori, volontari e non, che caratterizzano l'uomo, per dare l'idea del ruolo fondamentale che ha il movimento nella vita di questo: locomozione (spostamento del corpo da un luogo ad un altro), dislocazione (cambiamento di postura), manipolazione, mimica (che permette di comunicare e che spesso esteriorizza emozioni interne), atti motori vegetativi (battito cardiaco, respirazione, peristalsi), protettivi (riflessi), comunicazione verbale (fonazione), esplorazione dell'ambiente (palpazione, visione). Emerge chiaramente da questa elencazione come il movimento influenzi a più livelli l'uomo e il suo modo di manifestarsi nella realtà in cui si trova.

<sup>5</sup> In un'analisi più approfondita il termine “movimento razionale” potrebbe apparire restrittivo nei confronti del termine “movimento creativo”, inteso come movimento tipicamente umano che va oltre, supera, oltrepassa la razionalità stessa.

<sup>6</sup> Letteralmente “Locked in” significa “chiuso dentro”. Tale condizione patologica è caratterizzata da tetraplegia, diplegia facciale, paralisi labio-glosso-faringea, paralisi laringea, con conservazione della motilità oculare e dell'ammiccamento, coscienza e funzioni mentali integre.

<sup>7</sup> In questa situazione il paziente si troverà a dover stabilire un nuovo codice per poter comunicare con l'esterno. Tale codice di solito è fondato sul principio di associare una parola ad un determinato numero di movimenti oculari. Ad esempio un movimento delle palpebre potrebbe significare “sì”, due movimenti “no”, e così via.

Qualcuno, ingenuamente, potrebbe controbattere che, in realtà, è la parola, il linguaggio verbale, la modalità espressiva principale dell'essere umano. Affermando ciò però, non si sarebbe accorto che stiamo sostenendo la medesima posizione.

Cos'è, infatti, la parola se non il frutto di un movimento razionale del corpo proprio?

### **1.1.1. La parola intesa come movimento razionale**

In una prima analisi poco attenta potrebbe non essere colto appieno l'aspetto motorio intrinseco al linguaggio verbale. L'inganno potrebbe risultare nel fatto che ciò che noi identifichiamo come parola è un suono che può essere udito e non un movimento che può essere visto. Ma questo suono che noi udiamo cos'è se non una vibrazione dell'aria prodotta da particolari movimenti del corpo?

Fortunatamente, per un'analisi più approfondita del problema, al giorno d'oggi, ci vengono in aiuto le *Neuroscienze*. Per la parola –come per ogni altro movimento volontario– esistono a livello della corteccia cerebrale un'area sensitiva per la raccolta delle informazioni provenienti dall'ambiente (*Area di Wernicke's*) e un'area motoria che permette l'emissione del linguaggio verbale attraverso l'attivazione dei muscoli della fonazione (*Area di Broca*).

Il movimento che genera la parola è guidato dunque dal sistema nervoso centrale che dà avvio alla contrazione dei muscoli responsabili della fonazione. Così, per dirla in modo semplicistico, è con il movimento combinato dei muscoli respiratori che favoriscono il flusso d'aria necessario per l'emissione della voce, dei muscoli della faringe e delle corde vocali che determinano la formazione appunto delle vocali (nonché del tono della voce ecc.), dei muscoli della lingua e delle labbra che determinano la formazione delle consonanti, che vengono prodotte quelle vibrazioni dell'aria che vanno a costituire determinati suoni che noi chiamiamo *parole*.

Numerosissimi sono i muscoli coinvolti nella fonazione, tanto che –sotto un certo aspetto– il logopedista potrebbe essere visto come un particolare tipo di allenatore. E se si riflettesse sul fatto che solamente “l'organo lingua” possiede almeno diciassette muscoli, ci si dovrebbe ricredere circa il detto “tutto muscoli e niente cervello”.

Riassumendo dunque, il linguaggio verbale, forma di comunicazione umana per eccellenza, rientra anch'esso nell'ambito della motricità, essendo quel peculiare suono

causato da vibrazioni dell'aria prodotte da tipici movimenti del corpo proprio. E questo ci ricorda nuovamente come non ci sia nessuna espressione volontaria che non avvenga attraverso un movimento del corpo.

Con una breve divagazione vorremmo dunque specificare che è un errore di fondo sostenere che esista un *linguaggio verbale* e un *linguaggio corporeo non verbale*. Non si può contrapporre la comunicazione verbale a quella corporea, perché anche il linguaggio verbale è una forma di comunicazione corporea. Sia il linguaggio digitale che quello analogico si caratterizzano in quanto produzioni corporee. La loro peculiare differenza non ha a che fare con la corporeità ma è da ricercare altrove.

## 1.2. Pensiero e linguaggio

Tutta l'attenzione che abbiamo rivolto finora al linguaggio verbale come manifestazione del corpo proprio potrebbe, ad un primo sguardo, apparire superflua. Soprattutto se si considera lo specifico contesto inerente alla P4C.

Forse è opportuno ricordare che *“la comunità di ricerca”*, tipica della P4C, *“è caratterizzata dal dialogo che prende forma collaborativamente come esito del contributo ragionato di tutti i partecipanti.”*<sup>8</sup>

Al di là di tutte le considerazioni che possono essere fatte sul dialogo, e in particolare sul dialogo filosofico, non si può certo negare che esso sia reso possibile dall'utilizzo della parola. Ciascun membro della comunità di ricerca utilizza il linguaggio verbale per esprimere il proprio pensiero e renderlo così comunicabile agli altri membri della comunità.

I. De Puig ci ricorda come il pensiero venga formulato nel linguaggio. *“Il linguaggio permette al pensiero di esprimere le idee, i concetti, i problemi. Pensiero e linguaggio sono le due facce di un unico processo di conoscenza.”* Ma *“la forma linguistica non è soltanto uno strumento di trasmissione o di comunicazione,”* è anche *“la*

---

<sup>8</sup> D. G. Camhy, U. Glaeser, S. Paar, *Philosophy for Children come strategia di prevenzione contro la xenofobia e il razzismo*, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori Editore, Napoli, 2005, pag. 111.

condizione che permette al pensiero di esistere, di realizzarsi. Pensiamo nel e attraverso il linguaggio.”<sup>9</sup>

In questo senso, il linguaggio si caratterizza non solo come modalità di trasmissione del pensiero, ma addirittura come condizione fondante per il costituirsi dello stesso.

### 1.2.1. Pensiero e linguaggio verbale

Una prima certezza sembra ormai acquisita. Il pensiero si costituisce e viene espresso attraverso il linguaggio verbale. Ed è la parola che permette l'esistenza del dialogo filosofico all'interno di comunità di ricerca.

Ma ciò può essere ritenuto come assunto sempre valido? Per fare un esempio, ci potrebbe essere un dialogo filosofico fra due o più sordomuti?

La questione sollevata, non è in realtà così problematica. Nel caso specifico, infatti, data l'impossibilità di utilizzare la parola nella sua forma orale, ci si potrebbe servire di altri linguaggi che abbiano una stretta corrispondenza con tale forma. Ci si riferisce - sempre esemplificando- al linguaggio labiale, al linguaggio dei segni o alla scrittura.

All'impossibilità del corpo proprio di produrre e recepire quelle particolari vibrazioni dell'aria che vanno a costituire le parole, può essere interscambiata la facoltà di produrre e recepire particolari movimenti corrispondenti. Nel linguaggio labiale a particolari movimenti delle labbra corrispondono determinate parole, mentre nel linguaggio dei segni particolari movimenti degli arti superiori corrispondono rispettivamente a determinate parole. Entrambi questi linguaggi presentano un aspetto comune: la presenza di movimenti del corpo che possono essere associati a parole e quindi a significati condivisi.

Un discorso in parte diverso può esser condotto per quanto riguarda la forma scritta. In questo senso noi possiamo utilizzare dei movimenti del corpo per produrre dei segni scritti che corrispondono a parole. Ciò che noi vediamo scritto, ciò che noi leggiamo non è altro che la traduzione di un "fonema" in un "grafema"<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Tratto dal saggio presentato presso il corso di perfezionamento in Philosophy for children, presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Studi di Padova, nell'anno accademico 2005/2006: I. De Puig, *Filosofia* 3/18: *Pensare meglio autonomamente*, pagg. 2 e 3.

<sup>10</sup> Tipica a riguardo è l'esperienza di un bambino di prima elementare che apprende a leggere. Difficilmente egli leggerà a bassa voce, specialmente nei primi tempi d'apprendimento della lettura. Il

Ribadendo il concetto in altri termini, il *significante*, ovvero il materiale utilizzato per comunicare, è diverso in ciascuno dei linguaggi sopradescritti, ma può essere ricondotto al medesimo *significato*, può essere riferito allo stesso valore, allo stesso senso, sia da chi produce quel segno che da chi lo riceve.

Con un esempio, la parola “casa” può essere espressa verbalmente, oppure si può scrivere “c-a-s-a”, infine si può produrre un movimento delle labbra o degli arti corrispondente. Tutti questi significanti sono dunque riconducibili al medesimo significato, in quanto tutti si riferiscono a ciò che nella realtà è una casa.

Questa breve divagazione non si prefissava altro scopo, se non quello di richiamare l’attenzione su altre modalità di linguaggio solo apparentemente diverse da quello verbale, ma che possono esservi facilmente ricondotte.

### 1.2.2. Pensiero e linguaggio analogico

Un discorso radicalmente diverso è invece quello inerente al linguaggio analogico. In questo caso la differenza dal linguaggio verbale è netta.

Una prima differenza fondamentale consiste nel fatto che, se il linguaggio digitale presenta codici forti, quello analogico presenta codici deboli, meno rigidi e che possono “lasciare maggiori margini di soggettività di chi li produce o li interpreta”<sup>11</sup>.

A questo punto la questione diventa davvero difficile e problematica. È possibile azzardare l’ipotesi dell’esistenza di un dialogo filosofico che non si fondi su linguaggio verbale, ma su quello analogico? Si può filosofare utilizzando come modalità espressiva qualcosa che non sia la parola, qualcosa che si situa al di fuori del linguaggio verbale?

Questo interrogativo -che può apparire senz’altro sprovveduto- ha però un origine.

Leggendo il saggio di Gardner sulle *intelligenze multiple* ci siamo imbattuti nell’affermazione che riportiamo di seguito. Si tratta di una citazione della famosa ballerina Isadora Duncan: “Se fossi in grado di dire a parole ciò che rappresento con la

---

suo costante sforzo sarà quello di tradurre lettere, sillabe, e parole scritte in suoni corrispondenti, in parole “da dire”. L’operazione sarà quella di trasformare grafemi in fonemi.

<sup>11</sup> L. Galliani, *La comunicazione interpersonale*, in E. Felisatti (a cura di), *Comunicazione, dinamiche di gruppo e scienze motorie*, Pensa multimedia, Lecce, 2005, pag. 39.

danza non avrei mai danzato.”<sup>12</sup> Tralasciando le questioni circa il valore della danza come peculiare forma d’arte e considerandola come una modalità di linguaggio analogico, un’affermazione come quella sopra citata può avere notevoli implicazioni.

Poco innanzi abbiamo riflettuto sul fatto che il linguaggio non solo permette l’espressione del pensiero per la comunicazione, ma è anche condizione per il suo costituirsi in quanto si pensa nel e attraverso il linguaggio. Giunti a questo punto, con il termine “linguaggio”, non possiamo intendere esclusivamente quello verbale.

Esiste un pensiero che non è possibile esprimere con parole. Un pensiero che si fonda su qualcosa che non è linguaggio verbale. E ciò non riguarda solo la modalità espressiva, ma ha a che fare con il contenuto stesso del pensiero.

Ma che “forma” può avere questo pensiero? Esso può “afferrare” questioni di natura filosofica? E, infine, può essere espresso e comunicato senza sfumare nel suo significato passando da emittente a ricevente?<sup>13</sup>

Probabilmente, per accennare risposte a simili interrogativi, i tempi sono ancora prematuri. Certo una qualche forma di dialogo in questo senso è sicuramente possibile. Un danzatore può “dialogare” con un altro danzatore utilizzando tipiche gestualità. Così come una madre può instaurare un “dialogo tonico” tenendo in braccio il figlio appena nato<sup>14</sup>. E su questa linea si potrebbero moltiplicare gli esempi.

Risulta però molto difficile anche solo immaginare un dialogo filosofico che si fondi su un linguaggio caratterizzato da debolezza di codici. Un linguaggio in cui i

---

<sup>12</sup> H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2005, pag. 245. Ripreso anche da G. Bellagamba, *Comunicazione e dinamiche di gruppo nella prospettiva pedagogica delle scienze motorie*, in E. Felisatti (a cura di), cit., pag. 316.

<sup>13</sup> La P4C ha come fondamento il dialogo filosofico all’interno di comunità di ricerca e si serve dunque del linguaggio verbale. Il fatto di affermare che la P4C permette l’incarnazione di una “filosofia per tutti”, porta necessariamente ad ammettere che è possibile “filosofare” anche utilizzando linguaggi di tipo non verbale (pur sempre caratterizzati da intenzionalità e razionalità). Che la forma, il contenuto di quel particolare pensiero che viene espresso dal linguaggio non verbale può essere di natura filosofica. Che il linguaggio non verbale può esprimere “concetti” filosofici. Ammessa come valida questa prima ipotesi – che è in realtà tutta da verificare – c’è da sottolineare il fatto che, il linguaggio non verbale, a differenza di quello verbale, presenta dei codici deboli. Ciò crea delle implicazioni non trascurabili dovute alla discrepanza circa l’interpretazione del messaggio fra emittente e ricevente. Precisando: quando si emette un messaggio utilizzando un linguaggio caratterizzato da debolezza di codici si crea una situazione in cui il significato attribuito dall’emittente può essere sostanzialmente diverso da quello attribuito da colui che riceve il messaggio stesso.

<sup>14</sup> Da questi due esempi traspare come il riferirsi al “linguaggio non verbale” in termini generici può apparire troppo vago. Nel primo caso infatti si ha a che fare con un linguaggio non verbale intenzionale, nel secondo con un linguaggio non verbale che può essere privo di intenzionalità.

significati sono lasciati alla soggettività di chi lo produce da un lato e di chi lo recepisce e interpreta dall'altro.

## 2. Il corpo "soggetto" nella P4C

Precisando che intendiamo per corpo "soggetto" il corpo che vive, agisce, interagisce, dialoga -differenziandolo dunque dal corpo "oggetto" di discussione, dal corpo separato dal sé- tenteremo ora di analizzare come esso si collochi nel costituirsi della *comunità di ricerca* tipica della P4C. Per aiutarci in questa analisi cercheremo di confrontare questa situazione con quella che si realizza all'interno di una *lezione tradizionale* da un lato e di una *lezione di educazione motoria* dall'altro.

### 2.1. Postura, prossemica e movimenti del corpo

#### Lezione tradizionale

La *lezione tradizionale*, che si rifà alla *concezione classica* dell'insegnamento/apprendimento, si fonda su un modello trasmissivo del sapere. Ciò ovviamente si ripercuote anche sul tipo di occupazione dello spazio adottata dalla classe. Tanto che, già dall'analisi della postura e della prossemica si può capire la concezione di fondo che regge quel determinato rapporto fra docente e discente.

Nel caso specifico appare ovvio come l'insegnante, la fonte del sapere, il "sole" che illumina il mondo, si trovi in una posizione di dominanza rispetto alla classe. Esempio emblematico è la cattedra sopraelevata, che pone l'insegnante di fronte, al di sopra e a debita distanza da tutti gli alunni. Alunni che, a loro volta, sono tutti seduti, con la fronte rivolta all'insegnante, il loro corpo è vincolato dietro ad un banco. Non ha importanza se questo li costringe a rimanere immobili e a darsi le spalle a vicenda.

Ci sarà poi qualcuno in ultima fila che farà fatica a vedere l'insegnante e qualcun altro in prima fila più vicino all'insegnante, anche se difficilmente riuscirà ad avere una vicinanza *personale* con questi. Banchi e cattedra, pure utili per svolgere alcuni compiti didattici, saranno dei costanti divisori.

Per quanto riguarda i movimenti del corpo, in questa "situazione tipo", risultano essere molto limitati incentrandosi sulle gestualità che permettono l'espressione verbale e la scrittura. L'utilizzo del corpo è prevalentemente di tipo strumentale e finalizzato alla produzione di qualcosa che non è in esso identificabile.

Emblematica risulta, in questo contesto, l'esortazione e l'invito di I. Gamelli a "spostare" i banchi, identificandoli come vincolo, limite per la realizzazione di autentiche proposte formative.

I banchi stanno alla scuola come il camice bianco alle professioni mediche: definiscono uno status dei contesti dell'insegnare; le loro posizioni assegnano i ruoli e prefigurano i vincoli delle azioni e delle relazioni asimmetriche e di potere che in essi sono destinate a svolgersi.<sup>15</sup>

### **Comunità di ricerca**

Molto diversa è la situazione nella P4C che ha come impalcatura di fondo l'impostazione tipica dell'attivismo pedagogico che privilegia il *modello romantico* della ricerca.

Così se la postura rimane quella seduta, per il resto vi è una notevole rivoluzione. I banchi spariscono, tutta la comunità è disposta in circolo, compreso il facilitatore che non occupa più una posizione di rilievo rispetto al resto della comunità, se non per il fatto che è la persona più vicina all'"agenda", punto di riferimento per l'intera comunità. Oltre ad una diminuzione del dislivello fra insegnante e discente, la disposizione circolare permette a tutti i membri della comunità di potersi guardare in faccia, di vedere negli occhi chi parla e poter così meglio replicare e dialogare con il resto della comunità.

Un altro aspetto positivo è che le distanze si riducono e si può raggiungere più facilmente la vicinanza *personale*, anche se vi è una certa fissità di rapporti spaziali. All'interno di una seduta si avrà generalmente sempre la stessa persona vicino, la stessa persona di fronte e così via.

Pur nella scarsa variabilità di rapporti "corpo a corpo", il setting descritto permette infinite modalità di interazione verbale fra i membri della comunità. Sembra dunque che questa situazione sia ideale per la concretizzazione di discussioni e dialoghi fra i partecipanti, favorendo soprattutto l'ascolto reciproco.

Per quanto riguarda i movimenti del corpo, estrema rilevanza è posta al capo e quindi ai movimenti necessari per la fonazione e l'espressione del linguaggio verbale, manifestazione prevalente in questo contesto.

---

<sup>15</sup> I. Gamelli, *Pedagogia ed educazione motoria*, saggio contenuto in Calidoni P., Cunti A., de Anna L., de Mennato P., Gamelli I., Tarozzi M., *Pedagogia ed educazione motoria*, Guerini scientifica, Milano, 2004, pag. 97.

## Educazione motoria

In una lezione di educazione motoria si può lasciare campo libero per qualsiasi possibilità. Non vi è mai una postura fissa, una prossemica definita, i rapporti con lo spazio sono molteplici, così come i possibili movimenti del corpo.

Partendo dalla postura essa è occasionalmente quella seduta, ma può variare in infiniti modi. Il corpo può scegliere tutte le possibili orientazioni nello spazio, tutte le possibili relazioni.

Per quanto riguarda la prossemica, la distanza fra le persone non è mai fissa e determinata. Vi può essere vicinanza *pubblica, sociale, personale* e persino *intima*.<sup>16</sup> Oltre che a poter vedere e udire l'altro, è possibile anche instaurare un contatto fisico, cogliere l'intensità delle emozioni altrui, sentirne l'odore. È possibile gridare all'altro quando distante, sussurrare quando vicino.

I movimenti possibili sono infiniti e permettono una pluralità di interazioni e relazioni corpo a corpo. Può essere instaurato ogni tipo di rapporto con lo spazio e con l'altro da sé. Ci si trova così immersi in una situazione educativa del tutto peculiare, che tende al superamento dei vincoli dettati da pregiudizi e barriere di tipo culturale, affettivo, cognitivo e motorio.

In questa prospettiva si incarna l'esortazione precedentemente espressa: «spostiamo i banchi!». Esortazione che non intende rivolgersi solo agli esperti del movimento, ma

a chiunque intenda dare spazio a una pratica educativa che si propone di valorizzare –per dirla con Maurice Merleau-Ponty– non solo i corpi-in-situazione, quanto i corpi-in-movimento, ovvero in relazione dinamica con gli altri; quei corpi che nei banchi risultano, per l'appunto, imbrigliati e costretti.<sup>17</sup>

<i>Tipo di proposta</i>	<b>Lezione tradizionale</b>	<b>Comunità di ricerca (P4C)</b>	<b>Educazione motoria</b>
<b>DISPOSIZIONE</b>	frontale (banchi)	circolare	molteplici (tutte le disposizioni possibili)

<sup>16</sup> Si fa riferimento alla classificazione di Hall del 1968.

<sup>17</sup> Ibidem, pag. 97.

<b>POSTURA</b>	seduta	seduta	molteplici (tutte le disposizioni possibili)
<b>PROSEMICA</b>	vicinanza sociale, no vicinanza personale; fissità	può esserci vicinanza personale oltre che sociale; fissità	vicinanz a: pubblica, sociale, personale, intima; variabilità
<b>MOVIMENTI DEL CORPO</b>	prevalentemente per la fonazione	prevalentemente per la fonazione	molteplici (tutti i movimenti possibili)
<b>INTERAZIONI VERBALI<sup>18</sup></b>	tra docente e discente	molteplici, con tutti i membri della comunità	molteplici, con tutti i membri del gruppo
<b>INTERAZIONI NON VERBALI E CONTATTI</b>	scarse o poste in secondo piano / nessun contatto corporeo	scarse o poste in secondo piano / nessuno o rari contatti corporei	Molteplici / frequenti contatti corporei con tutti i membri

Da questa breve analisi si evince come, nel contesto della P4C, il corpo proprio e la sua facoltà di esprimersi attraverso movimenti razionali siano considerati, in un certo senso, come *epifenomeni*.

Le manifestazioni prevalenti ineriscono a quei movimenti a livello del capo, della lingua, delle labbra, necessari per la fonazione. Movimenti che non sono considerati in quanto tali, ma come produzioni finalizzate all'espressione del pensiero. È il pensiero, il pensiero di tipo "superiore", il nucleo di riferimento della P4C. A riprova di tale affermazione, basti accennare al fatto che la maggioranza degli studi che riguardano il curriculum sono incentrati su questo aspetto.

Nella ricerca di una zona di intersezione fra il mondo della P4C e quello delle scienze motorie, non possiamo incentrarci dunque sull'espressione verbale, come peculiare modalità di espressione motoria. Perché -ripetiamo- tale modalità espressiva è solo un *epifenomeno*, è uno "strumento" per l'espressione del pensiero.

<sup>18</sup> È importante sottolineare come in questo frangente non stiamo analizzando specificatamente l'essere umano nel suo costituirsi come persona spirituale. Dunque, non vengono rilevate le notevoli diversità che vi possono essere da un punto di vista contenutistico all'interno dei diversi contesti formativi proposti.

La nostra attenzione deve necessariamente rivolgersi ad altre modalità espressive, ad altre manifestazioni incentrate sulla motricità. Il punto di congiunzione fra P4C e scienze motorie, forse può essere identificato nelle *attività* previste dallo stesso curriculum.

## 2.2. Il ruolo delle *attività* nel curriculum della P4C

Ciò che è stato espresso precedentemente riguardo al ruolo del “corpo soggetto” nella P4C non è del tutto vero se si considera che in questo curriculum sono previste molteplici attività in cui il corpo gioca un ruolo di primo piano. Resta però il fatto che tali attività sono solo occasionali e la loro presenza all’interno del curriculum non è sistematica. Il nucleo centrale, del resto, non può che essere quello inerente alla discussione filosofica.

Precisiamo il fatto che per attività, in questa sede, intendiamo in particolar modo tutte quelle proposte che si strutturano a partire dalla motricità del soggetto. Dunque non possiamo che cogliere in queste peculiari attività la zona di intersezione fra P4C e scienze motorie.

In questo senso si fa strada la necessità di riconoscere i ruoli e le funzioni di queste attività all’interno del curriculum della P4C, in modo tale da poter giustificare la possibilità di un approccio, di un *metodo integrato* che preveda una presenza sistematica di queste. Tali attività, già previste all’interno del curriculum, andrebbero in un certo senso potenziate, rivalorizzate, ampliate e “sistematizzate” proprio a partire dagli spunti presenti negli appositi manuali.

Innanzitutto, però, si tratta di capire quali siano i ruoli e le potenziali funzioni di queste particolari proposte all’interno del curriculum della P4C.

A nostro avviso, peculiari attività incentrate sulla motricità, possono avere principalmente le seguenti funzioni:

- 1) Stimolo motivazionale;
- 2) Spunto per dare avvio a discussioni.
- 3) Rinforzo e consolidamento di apprendimenti;
- 4) Possibilità di far “vivere” concetti.

### 2.2.1. Attività motoria come stimolo motivazionale

Il curriculum della P4C è caratterizzato dalla *triplice alleanza* fra cognizione, metacognizione, motivazione.

Ciò che a noi interessa in questo frangente è la “motivazione che il filosofare innesca nei bambini e il loro profondo coinvolgimento affettivo-emozionale nell’attività”<sup>19</sup>, che certamente sono favoriti e implementati dalla lettura di racconti dove i bambini possono trovare personaggi in cui immedesimarsi e riconoscersi.

Riteniamo, in base alla nostra modesta esperienza, che il filosofare non inneschi nei bambini un coinvolgimento emozionale e motivazionale così immediato, ma che necessiti di un po’ di tempo per svilupparsi. Certo la lettura di racconti può provocare un coinvolgimento istantaneo, ma che non sempre costituisce uno stimolo sufficientemente forte per dare avvio ad una discussione filosofica partecipata. Il filosofare per innescare processi motivazionali necessita di più tempo o, più precisamente, del tempo necessario ad acquisire una certa competenza, una certa capacità di ragionamento. Esemplicando, solo un bambino abile nel ragionamento e nella capacità argomentativa sarà fortemente motivato a filosofare e trarrà notevole gratificazione nel manifestare la sua competenza.

In riferimento alla nostra area di interesse, riteniamo che l’inserimento e l’ampliamento di proposte di attività motoria all’interno del curriculum della P4C possa essere un notevole stimolo positivo in questo senso. Specialmente nei bambini più piccoli, la motricità produce delle gratificazioni che non hanno pari in nessun’altra attività umana. Basti solo osservare un bambino alle prime esperienze di movimento. All’incapacità di rimanere immobile si accompagna la facoltà di produrre una quantità innumerevole di movimenti nell’arco di pochi secondi. Movimenti che esprimono tutta la sua gioia di vivere, di essere al mondo, di comunicare. Movimenti che regalano una gratificazione, un’autorealizzazione immediata e ineguagliabile, stimolo per arricchirsi di nuove esperienze.

Non siamo certo i primi a svelare e rimarcare tale fenomeno. Eppure, questa gioia che il bambino vede scaturire nell’espressione motoria è stata per lungo tempo “stigmatizzata” sulla base di retaggi purtroppo ancora superstiti nella nostra cultura. La stessa M. Montessori sosteneva che è necessario rompere quel pregiudizio in cui siamo

---

<sup>19</sup> M.Santi, *Philosophy for children: un curriculum, un movimento, un percorso educativo possibile*, saggio contenuto in M. Santi (a cura di), *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, cit., pag. 19.

tutti cresciuti, ovvero “l’associazione di ciò che è «bene» con l’immobilità e di ciò che è male con il movimento.”<sup>20</sup>

Se l’attività motoria può costituire un fattore capace di implementare notevolmente la motivazione dei bambini, dove e come potrebbe essere collocata nel curriculum della P4C, senza che questo venga snaturato della sua identità?

La risposta a questa domanda non è così scontata. Soprattutto per il fatto che non ci si può basare esclusivamente sull’aspetto motivazionale intrinseco alla motricità, ma risulta indispensabile prendere in considerazione altre funzioni, altri aspetti che caratterizzano l’attività motoria e che possano giustificare il suo inserimento in questa “pratica” filosofica.

### **2.2.2. Esperienze di attività motoria come spunto per la discussione filosofica**

Normalmente il curriculum P4C prevede che la discussione filosofica prenda avvio dalla lettura di racconti appositamente strutturati. Secondo A. Cosentino

Nessun altro testo può svolgere allo stesso modo le funzioni descritte, perché nessun altro testo è stato scritto per gli scopi che ha in mente Lipman. Ciò non significa che non si possano ancora produrre testi di questo genere; anzi, direi che i racconti del curriculum rappresentano una sorta di prototipicità da emulare per fare meglio, se possibile. Se si utilizzano, in alternativa, altri materiali, bisogna non eludere il problema della garanzia di rimanere sul terreno filosofico, di non errare in modo estemporaneo rispetto agli obiettivi, di assicurare la proiezione identificativa nel lettore.<sup>21</sup>

La peculiarità di questi racconti consiste infatti nel catturare i lettori nella trama narrativa e allo stesso tempo, nel fatto di orientarli verso una classe di domande. Difficilmente dunque può essere trovato un materiale che abbia la stessa strutturazione.

C’è comunque chi sostiene, come M. Striano, che sia possibile utilizzare anche materiale non strutturato –testi di varia natura, immagini, film- come parte del curriculum della P4C. L’importante è che questo materiale ponga problemi di natura filosofica, tocchi una pluralità di temi e sia di facile lettura e comprensione.

---

<sup>20</sup> I. Gamelli, *Pedagogia ed educazione motoria*, cit., pag. 103.

<sup>21</sup> Tratto dal saggio presentato presso il corso di perfezionamento in Philosophy for children, presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Studi di Padova, nell’anno accademico 2005/2006: A. Cosentino, “*Filosofare*” e “*filosofia*” nel curriculum della P4C, pag. 5.

Difficilmente una proposta di attività motoria, presa isolatamente, può rispettare tutti questi requisiti. Difficilmente essa può costituire in sé e per sé un materiale di base per dare avvio a discussioni filosofiche, anche se tale questione necessita di essere ulteriormente indagata.

Riprendendo quando afferma A. M. Ajello,

nell'itinerario della discussione per la soluzione di un problema si rendono necessari almeno questi elementi: che ci sia una esperienza comune che abbia sufficiente ambiguità, tale da presentarsi a diverse letture. La discussione sarà l'itinerario che ci deve portare verso la soluzione, verso una soluzione condivisa, la stessa lettura dell'esperienza. [...] In certi casi può essere utile, soprattutto con bambini della scuola primaria o più piccoli, produrre una prima rappresentazione dell'esperienza condivisa.<sup>22</sup>

Ciò che è stato precedente esposto, ci dà l'occasione di fare un ulteriore passo avanti.

Specifiche proposte di attività motoria possono andare a costituire quell'esperienza condivisa necessaria per dare avvio a discussioni di tipo filosofico?

Premettendo la nostra personale convinzione che, meno il materiale risulta strutturato, maggiore deve essere l'abilità del facilitatore nell'incanalare la discussione su di un piano filosofico, riteniamo che l'attività motoria possa giocare un ruolo fondamentale nell'accompagnare la lettura e la presentazione di materiali più strutturati come i racconti di Lypman. La lettura di brani potrebbe intersecarsi e intrecciarsi con proposte ed esperienze in cui i bambini divengono protagonisti, in cui si sostituiscono ai personaggi vivendo il racconto in prima persona.

Non si può poi escludere che, in un successivo momento, possa bastare una semplice esperienza di carattere motorio, a far scaturire discussioni filosofiche. Certo - ripetiamo - in un secondo momento, quando i giovani "filosofi" saranno in grado di interrogare i fatti, di cogliere la natura problematica di ogni esperienza. In questo senso, con tono volutamente provocatorio, non resta che riprendere l'esortazione ancora attuale di E. Husserl: "Non dalle filosofie, ma dalle cose e dai problemi deve provenire l'impulso alla ricerca."<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Tratto dalla relazione di A. M. Ajello tenuta a Padova il 01/04/2006, presso il corso di perfezionamento in *Philosophy for children: costruire comunità di ricerca in classe e in altri contesti educativi*.

<sup>23</sup> E. Husserl, *La filosofia come scienza rigorosa*, Laterza, Bari, 2005, pag. 105.

### 2.2.3. Attività motoria come rinforzo e consolidamento di apprendimenti

Sembra plausibile non solo sostenere che specifiche proposte di attività motoria possano essere collocate accanto ai racconti come punto di partenza per dare avvio alla discussione, ma anche durante e dopo la discussione stessa. Ogni volta che emerge la necessità di rinforzare e consolidare degli apprendimenti, ogni volta che vi è il bisogno di chiarire dei concetti, possono essere prese in causa particolari attività che coinvolgono la motricità dei bambini, e in particolar modo dei più piccoli.

In questo senso adottiamo a nostro supporto quanto afferma M. De Pasquale:

tutte le attività didattiche comprese nell'insegnamento della filosofia (dalle iniziali attività di apertura di una sequenza didattica, al lavoro didattico sul testo e a partire dal testo, dalle attività di rielaborazione, dagli esercizi, alle prove di controllo e verifica, ecc.), possono essere svolte attraverso una pluralità di pratiche (oralità, scrittura, audiovisivo, pensiero per immagini, ipertestualità e ipermedialità) ciascuna con proprie peculiarità nell'approccio cognitivo, nell'uso del pensiero e delle parole, nel produrre efficaci apprendimenti, tenendo conto della pluralità degli stili e delle intelligenze degli allievi<sup>24</sup>

Riteniamo dunque che all'interno di queste "pluralità di pratiche" possa rientrare anche l'attività motoria, specialmente se si fa riferimento a quella particolare forma di intelligenza che Gardner definisce "corporeo-cinestetica".

### 2.2.4. Attività motoria come possibilità di "vivere" concetti

Sempre M. De Pasquale, riprendendo W. Gardner, sostiene che ogni problema può essere affrontato attraverso almeno cinque approcci diversi:

approccio narrativo (il tema in questione viene affrontato attraverso una storia o un racconto concernenti i concetti fondamentali della questione), logico-quantitativo (si affronta il concetto sulla base di considerazioni numeriche o di argomentazioni favorevoli e contrari ad una tesi), filosofico-concettuale (gli aspetti filosofici dei termini e dei concetti), estetico (l'accento cade su quelle caratteristiche sensoriali che appaiono affascinanti), **esperienziale** (affrontando direttamente le cose che incarnano o rappresentano i concetti). La stessa comprensione di un problema per Gardner non può scaturire

---

<sup>24</sup> Tratto dal saggio presentato presso il corso di perfezionamento in Philosophy for children, presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Studi di Padova, nell'anno accademico 2005/2006: M. De Pasquale, *Esplorazioni filosofiche nell'esperienza di filosofia in classe. Gioco estetico e gioco filosofico nell'esperienza di filosofia in classe*, pagg. 26 e 27.

da una sola modalità di rappresentazione e di approccio cognitivo, applicabili ad una sola situazione.<sup>25</sup>

Il curriculum della P4C, nella sua applicazione, prevede l'integrazione di tutti questi approcci. L'approccio narrativo per esempio è presente all'inizio della sessione come punto di partenza su cui strutturare la discussione. Quello logico-quantitativo e filosofico-concettuale possono essere ritrovati nella discussione filosofica che prende vita nelle comunità di ricerca. Quello estetico può essere presente quando si utilizza uno spunto estetico per innescare una riflessione/discussione di carattere filosofico. Infine, l'approccio esperienziale, quello a cui vogliamo porre un po' di attenzione in questa sede, può essere ritrovato in tutte le *attività* previste nel curriculum.

Questo approccio in particolar modo deve essere enfatizzato soprattutto con i bambini più piccoli. Esso può risultare fondamentale per consolidare e chiarire dei concetti che risultano sfumati, poco chiari. Per esplicitare questo aspetto proveremo a riportare un esempio tratto dalla nostra esperienza diretta con i bambini. Durante la lettura di *Elfie* con una prima elementare è emerso il tema del "concorso". Man mano che affioravano le domande per poi arrivare all'avvio della discussione, si manifestava chiaramente come alcuni bambini avessero una concezione del tutto peculiare di cosa fosse un "concorso". In sostanza consideravano come sinonimi i termini "percorso" e "concorso". Nessuno sapeva in realtà cosa fosse realmente un concorso. Così dopo i primi fallimentari tentativi di rilanciare alla comunità la soluzione dell'inghippo, abbiamo provato a spiegare a parole la differenza di significato fra i due termini. La spiegazione sembrava abbastanza efficace, i bambini cominciavano ad avere una vaga idea di cosa fosse un concorso. Ma non sembravano convinti, non avevano afferrato appieno il concetto. Così, pensando al fatto che quello che non può essere spiegato a parole deve essere vissuto, abbiamo provato a far "vivere" loro questo "concetto". In pratica questa fu la realizzazione: "Bambini! Oggi faremo un concorso! Anzi due concorsi! Uno di lotta e uno di bellezza. Chi vuole partecipare?..."

L'esperienza fu senza dubbio efficace e divertente. I bambini avevano finalmente acquisito appieno il significato del termine "concorso" e allo stesso tempo avevano vissuto un'esperienza concreta e comune a cui poter far riferimento nelle future discussioni.

---

<sup>25</sup> Ibidem, pag. 27.

### 2.3. La P4C entra in palestra: un esempio di proposta operativa

A seguito di tali premesse sembra possibile azzardare l'ipotesi di un approccio integrato che preveda la presenza sistematica di attività durante le sessioni di P4C. Attività che possono fungere da stimolo iniziale accompagnando la lettura dei racconti. Oppure che possono essere inserite durante o dopo la discussione, all'occorrenza, quando si presenta la necessità di riprendere delle tematiche, di sviluppare e rinforzare determinati apprendimenti coinvolgendo la persona CORPOralMENTE nella sua interezza.

Nella pratica è possibile ipotizzare sessioni un po' più lunghe della norma, della durata di un'ora e mezza circa, dove la metà del tempo è dedicato alla lettura, alla presentazione del "materiale-stimolo" e a varie attività inerenti mentre l'altra metà è dedicato alla strutturazione dell'agenda, alla formulazione del piano di discussione e alla stessa discussione filosofica.

Riportiamo di seguito un esempio di proposta che evidenzia una possibile modalità di presentazione del materiale, dove la lettura di un brano è accompagnata da particolari attività che vedono i bambini come protagonisti. Attività che possono essere riprese e rinforzate in un secondo momento, quando si dovessero manifestare particolari esigenze.

Ricordiamo che la scelta di tali attività, lungi dall'essere casuale, è strettamente connessa alle proposte e alle tematiche presenti negli appositi manuali. Proposte che vengono ampliate e rese caratteristiche per il costante riferimento alla motricità dell'individuo.

Concludendo, la nostra intenzione non è quella di proporre un approccio che veda l'attività motoria in termini servilistici rispetto al filosofare in comunità di ricerca. La nostra intenzione non è quella di snaturare l'educazione motoria a vantaggio della filosofia (né tanto meno il contrario). Non intendiamo esimerci dall'esigenza fondamentale di garantire il raggiungimento di obiettivi inerenti la motricità e le capacità/abilità che la contraddistinguono. La nostra convinzione, piuttosto, è che queste due dimensioni possano arricchirsi in una *reciprocità feconda*. Starà poi all'esperienza diretta, all'applicazione sul campo dar ragione o torto a questa impostazione teorica.

### Esempio di proposta operativa per una prima elementare

#### SEDUTI IN CERCHIO:

- “Ciao! Il mio nome è Stefano. Volete che facciamo il gioco dei nomi? Allora, vedete questo pallone enorme, io lo passo a qualcuno di voi e contemporaneamente dico il mio nome. Chi lo riceve deve fare altrettanto con un altro compagno. Ci sono però delle regole: non si può passare la palla più di una volta alla stessa persona. Il gioco finisce quando tutti i bambini hanno detto il loro nome, ovvero quando io riceverò il pallone dall’ultimo bambino!”
- “Ora facciamo un gioco simile, solo che invece di dire il nostro nome diciamo il nome del compagno a cui è rivolto il pallone”.
- “Guardate! Ho portato un libricino...racconta proprio una storia che riguarda il nostro gioco! Vediamo chi indovina perché...ascoltate: *“Ciao! Mi piacerebbe conoscere i vostri nomi, ma ho paura di chiedervi... Forse, se vi dico il mio nome, mi direte il vostro. Il mio nome è Elfie. Difficilmente chiedo qualcosa a qualcuno. Non so perché, non ho nessuna buona ragione, ho solo paura di farlo.”*”
- “Avete sentito, Elfie ha paura di chiedere il nome ai compagni! Anche voi avete paura di farlo? E di dire il vostro nome a tutti avete paura? Volete che proviamo uno alla volta a sussurrare il nostro nome? E ad urlarlo?”

#### IN PIEDI IN CERCHIO:

- “Ora facciamo un altro gioco con i nomi. Tutti assieme! Ognuno di noi deve cambiarsi di posto con un compagno a scelta. L’unico modo per cambiare di posto è quello di dire il nome del compagno (e lui ovviamente deve dire il vostro nome). Vince la persona che in un minuto riesce a cambiare più volte di posto. Contate sottovoce quanti posti cambiate...pronti? Via!”
- “Adesso facciamo un gioco simile, solamente che questa volta non si può usare la voce. Dobbiamo “chiamare” il compagno con un gesto...solo quando siamo sicuri che ci abbia risposto possiamo scambiarcene di posto.”
- “Ora il gioco si fa ancora più difficile...possiamo comunicare solo con gli occhi!”

#### UTILIZZO COMPLETO DELLA PALESTRA:

- “Qualcuno si ricorda un gioco in cui se io dicevo una parola, allora voi dovevate fare qualcosa...? Vi ricordate il gioco “acqua e fuoco”? Allora adesso cominciamo a correre per la palestra. Quando io dirò “acqua” voi dovrete salire sopra un oggetto, mentre quando io dirò “fuoco” voi dovrete nascondervi sotto qualcosa. Pronti? Correrete!”
- “Vi ricordate che Elfie aveva paura di chiedere i nomi dei compagni? Anche voi avete avuto paura? Volete che facciamo un gioco sulla paura e sul coraggio? Facciamo una prova di coraggio? Bene! Uno alla volta ci arrampichiamo sulla spalliera e arriviamo al massimo grado. Ognuno arriva fino a dove se la sente, fino a dove sente che non ha troppa paura. Chi riesce, comunque, deve arrivare fino all’ultimo grado della spalliera, sedersi sopra e, da quella posizione, saltare giù sul materasso che ho posizionato proprio sotto...”

#### SEDUTI IN CERCHIO:

- “Bene! Come vi sentite? C’è qualcuno che ha qualche domanda sull’attività che abbiamo fatto? Sia sul racconto che sui giochi? C’è qualcuno che ha avuto paura? Che cosa ha sentito? Avevate mai provato qualcosa di simile? Di solito di cosa avete paura? Cosa si sente quando si ha paura? Cos’è la paura? A cosa serve la paura? Che differenza c’è tra la paura di dire o chiedere un nome e la paura di buttarsi giù dalla spalliera? Si può obbligare qualcuno a dire il proprio nome? E a buttarsi giù dall’alto? È la stessa cosa? ” E così via... si può lasciar spazio alle domande e alla strutturazione dell’agenda.

ripreso in vario modo in tutti i racconti.

Esempio emblematico è quello di *Elfie* quando dichiara a Sofia:

““Io sono interessata al mio corpo. Voglio sapere come funziona”.

“Si” ha detto.

Ed io le ho detto: “Anche della mia mente voglio sapere tutto, e come funziona”.

“Si” ha detto lei “Io so”.

“E la mia vita” ho detto “Non mi importa molto di come di come sarà. Voglio sapere cosa è adesso. Voglio essere in grado di pensarci e di esaminarla come faccio con il mio corpo e la mia mente”.<sup>26</sup>

Se in queste poche righe il riferimento al corpo e al suo rapporto con la mente è più che mai esplicito, non meno lo è quando Gus spiega a Kio come “fare” una testa con la creta:

““Vedi, prima faccio l’interno della gola e della bocca. Poi ci metto dentro la lingua. Poi ci aggiungo i denti e tutt’intorno le guance. Poi ci metto le labbra sopra i denti. Poi metto il cocuzzolo sopra la testa, tiro fuori il naso da dentro e incido gli occhi con le unghie. Per finire aggiungo i capelli ed ecco fatto.”

“Io comincio da fuori e tu cominci da dentro!” esclama lui.

“Ma tu non penetri mai dentro! Tu rimani solo fuori! Questo non è il modo per fare una testa!”<sup>27</sup>

Anche da questo secondo esempio emergono forti le tematiche filosofiche inerenti al corpo. Tematiche dal riferimento tangibile alla storia della filosofia. Nel caso specifico, in particolar modo, il *sentimento fondamentale* di Rosmini è senza dubbio qualcosa di più che un vago richiamo.

Oltre a questi due fugaci riferimenti, se ne potrebbero citare molti altri. Non è però scopo di questa breve esposizione indagare con scrupoloso dettaglio questo aspetto. Ma, vista la sua notevole rilevanza, ci prefiggiamo di rivisitarlo in altra sede.

#### Bibliografia:

- Bellagamba, G., *Didattica e scienze motorie*, Cleup, Padova, 2006.  
Bellagamba, G., *Pedagogia sperimentale e scienze motorie*, Cleup, Padova, 2003.  
Calidoni P., Cunti A., de Anna L., de Mennato P., Gamelli I., Tarozzi M., *Pedagogia ed educazione motoria*, Guerini scientifica, Milano, 2004.  
Carretta, L., *La polisemia del corpo e l'espressione corporea*, Edizioni libreria Cortina, Padova, 2000.  
Casini, L., *La riscoperta del corpo. Schopenhauer – Feuerbach – Nietzsche*, Edizioni Studium, Roma, 1990.  
Cosentino, A. (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli, 2002.  
de Condillac, E.B., *Trattato delle sensazioni*, trad. it. di G. Viano, UTET, Torino, 1976.  
Dropsy, J., *Vivere nel proprio corpo*, Ottaviano, Milano, 1981.

---

<sup>26</sup> M. Lipman, *Elfie*, Liguori, Napoli, 1999, pag. 19.

<sup>27</sup> M. Lipman, *Kio & Gus*, Liguori, Napoli, pag. 25.

- Felisatti, E. (a cura di), *Comunicazione, dinamiche di gruppo e scienze motorie*, Pensa multimedia, Lecce, 2005.
- Galimberti, U., *Il corpo*, Universale Economica Feltrinelli, Milano, tredicesima edizione 2003 (prima ediz.1983).
- Gamelli, I., *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma, 2004.
- Gardner, H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2005.
- Gava, G., *Mente versus corpo. Un errore logico-linguistico*, Liviana, Padova, 1977.
- Giugni, G., *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*, Società Editrice Internazionale, Torino, 1986.
- Husserl, E., *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Volume I, Libro primo, a cura di Costa V., Einaudi, Torino, 2002.
- Husserl, E., *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität*, vol. XV, testo n. 16, appendice XVI, *Per la costituzione sistematica della natura fisica inferiore. Corpo proprio e cosa esterna in correlazione*, maggio 1932, trad. it. di R. Lucchini.
- Lowen, A., *Il linguaggio del corpo*, Feltrinelli, Milano, 1984.
- Maine de Biran, *Essai sur les fondements de la psychologie*, in *Oeuvres*, P. Tisserand, Paris, 193.
- Marcel, G., *Giornale metafisico*, trad. it. di M. Cozzoli, Abete, Roma, 1980.
- Martini, C. M., *Sul corpo*, Centro Ambrosiano, Milano, 2000.
- Melchiorre, V., *Il corpo*, La Scuola, Brescia, 1988.
- Melchiorre, V., *Corpo e persona*, Marietti, Genova, 1995.
- Merleau-Ponty, M., *Fenomenologia della percezione*, trad. it. di A. Bonomi, Il Saggiatore, Milano, 1972.
- Rosmini, A., *Nuovo saggio sull'origine delle idee*, in *Opere* (Edizione nazionale).
- Santi, M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli, 2006.
- Santi, M. (a cura di), *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli, 2005.
- Sartre, J. P., *L'esistenzialismo è un umanismo*, Mursia, Milano, 1963.
- Sartre, J. P., *L'essere e il nulla*, trad. it. di G. Del Bo, Il Saggiatore, Milano, 1972.
- Stein, E., *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma, 2000.
- Stein, E., *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma, 2003.
- Studium educationis. Lineamenti di didattica generale, Cedam, Padova, n. 4/1998.
  - Studium educationis. Lineamenti di pedagogia generale, Cedam, Padova, n. 2/1999.
  - Studium educationis. Lineamenti di pedagogia sperimentale, Cedam, Padova, n. 2/2000.

Recebido em: 27/03/2007  
Aprovado em: 24/05/2007

## Appendix

