

CONSORZIO SANITARIO DI ZONA  
LECCO 1/CENTRO EST

**NUCLEO  
PSICO-SOCIALE DI COMUNITA'**

**CORSO DI AGGIORNAMENTO  
PER SCUOLE ELEMENTARI**

**“Il Corpo”**

Dott. Mario Pigazzini:

Anno scolastico 75-76

## ILCORPO

### Introduzione

Ho scelto di discutere con voi questo tema in seguito ad alcune osservazioni da me fatte in questi primi mesi di contatto con la realtà scolastica del territorio lecchese.

Elenco brevemente queste osservazioni:

1°) Ho spesso visto, entrando nelle scuole e nelle aule, appesi ai muri grandi calchi raffiguranti figure umane, portanti in calce il nome di un bambino; mi è stato detto che essi servono per insegnare al bambino la formazione dello schema corporeo. Giustamente Merleau-Ponty fa notare come lo schema corporeo non sia “un disegno del corpo in sovrimpressioni” (pag. 152), bensì “un sistema aperto di un’infinità di posizioni equivalenti.... è appunto questo sistema di equivalenze, questa invariante immediatamente data in virtù della quale i diversi compiti motori sono istantaneamente trasponibili. Esso è anche un’esperienza del mio corpo nel mondo (Merleau-Ponty: fenomenologia della percezione pagg. 196 - 197).

2°) Spesso si ricorre allo psicologo o per lo meno si discute molto fra gli insegnanti quando il bambino non sta fermo, quando il bambino disturba in classe; sembra quasi che esista una insanabile dicotomia tra apprendimento e movimento come se l’insegnante pretendesse di avere di fronte il bambino-psiche dimenticando il bambino-corpo che deve stare “fuori”; infatti una delle funzioni purtroppo ancora in uso per il bambino che non sta fermo è proprio quella di mandarlo “fuori” dalla classe.

3°) Una delle mancanze della nostra scuole è quella di chiudere le classi numerose in aule ristrette per cui il bambino è costretto a stare seduto proprio perché lo spazio minimo vitale gli è negato.

Mi è capitato di vedere classi simili dove la ricreazione rimane l’unica possibilità di movimento per il bambino e viene pertanto vissuta come un momento di liberazione più che di gioco.

4°) Ma anche in aule spaziose ho visto banchi allineati in modo monotono e simmetrico.

L’ordine, in queste classi, non può assolutamente essere rotto dall’alunno il quale non può muoversi dal “suo” banco e dai suoi libri che ci stanno sopra, rimanendo chiuso in uno spazio invisibile, ma psicologicamente ben delimitato, quasi fosse su un’isola i cui confini è pericoloso oltrepassare.

5°) Alcuni casi individuali che hanno richiesto l'intervento dello psicologo, mi hanno dimostrato l'importanza del corpo sia dal punto di vista della socializzazione, per cui certi difetti fisici più o meno apparenti possono creare grossi ostacoli nei rapporti interpersonali (ricordo lo "scherzare"), sia dal punto di vista dell'apprendimento che può essere ostacolato o ritardato da deficit motori o sensoriali così come da altre situazioni che più avanti vedremo.

6°) I bambini malati o che hanno appena terminate un periodo di convalescenza debbono essere circondati delle attenzioni dell'insegnante perché, usciti da un periodo che è comunemente definito regressivo e che ha visto un particolare susseguirsi di attenzioni da parte della madre, tendono a piegarsi, come l'ipocondriaco adulto, sul proprio corpo concentrandovi tutta la carica vitale e, di conseguenza finiscono con l'estraniarsi dal mondo e dagli altri.

(Anna Freud: Bambini malati – pag. 134).

7°) La ginnastica, che a volte è condotta da insegnanti aggiunti e che comunque è vista come semplice memento di sollievo della pesantezza delle lezioni, è un momento "a parte" dell'attività scolastica, una materia di insegnamento di nessun valore, che si cerca di non fare o di trasformare in gioco più o meno libero: è comunque un memento non impegnativo, anzi, il momento meno impegnativo della attività scolastica.

E' facile dedurre da queste semplici osservazioni come il bambino oggi a scuola sia scisso in due momenti, quello intellettuale che è il momento dominante legato al "tempo prezioso" dell'attenzione, e quello fisico, legato al "tempo perso", meno importante e che è stanzialmente "fuori" della scuola.

Per il corpo del bambino la scuola è stata per molto tempo il luogo delle punizioni; l'iconografia scolastica mostra al corpo troppo spesso come l'oggetto del sadismo di intransigenti maestri e solo nell'ambito della moderna pedagogia il corpo sta riprendendo il suo pieno valore di mezzo per l'apprendimento, "di mezzo per la nostra comunicazione con il mondo", "di oggetto affettivo" (Merleau-Ponty, Fenomenologia della percezione – pagg. 144 - 145).

Scisso in questi due momenti il bambino rischia di alienarsi: "gli è impossibile ogni Rapporto creativo con l'altro, ogni rapporto cioè in cui vi sia un reciproco arricchimento; in luogo di questo reciproco rapporto si ha una interazione che può sembrare procedere bene per un pò, ma nella quale in realtà non c'è vita (rapporto sterile).

Invece di un rapporto Io-Tu si ha quasi un rapporto da cosa a cosa: un processo morto”. (Laing: L’Io diviso, pag. 95).

## 1°) Introduzione storica

### a) L’Antropologia greca preclassica.

I concetti di corpo e psiche non hanno in Omero quei significati che avranno poi con i filosofi a partire da Socrate; non una parola che indichi l’anima o il corpo: l’uomo greco percepisce sè stesso come dualità solo nella morte, altrimenti si sente un IO; le braccia e le gambe hanno una funzione psichica (vedi Iliade, canto XIII); l’IO esiste in senso psicologico negli organi ed ogni organo può rappresentare l’intera persona; siamo cioè di fronte ad una concezione dinamica dell’uomo: l’uomo omerico non soffre quindi di contraddizioni perché si avverte come un IO unico: è l’intero che soffre, agisce, lavora, e le espressioni linguistiche rispecchiano di volta in volta la funzione che l’uomo sta svolgendo in quel momento. La collera di Achille in preda al dolore per la morte dell’amico, ci viene descritta attraverso movimenti che compie e noi cogliamo assai bene i sentimenti che agitano in quei momenti l’eroe omerico; nell’epoca moderna, Amleto ci è presentato in preda ai suoi dubbi, in lotta con le sue profondità segrete, quasi immobile mentre in lui si agitano mille progetti.

L’ideale dinamico dell’uomo greco è ben esemplificato anche nelle antiche pitture dove l’uomo, dal corpo esile, filiforme, ha invece grosse membra per lo più in atteggiamenti di lotta sia essa militare o sportiva.

### b) Antropologia dell’antico testamento.

Nell’antropologia biblico-semitica colpisce immediatamente il carattere sintetico-complessivo con cui vengono fatte le asserzioni antropologiche: non sussiste alcuna netta distinzione tra il membro e le sue funzioni che vengono viste insieme e così i termini anima, corpo, cuore che vengono usati per indicare l’intera persona; nominando organi caratteristici si descrive l’uomo come un tutto, oppure nominando una parte del corpo se intende la sua funzione. *Nefés* è l’uomo in quanto indigente, desiderante; *bâsâr* è l’uomo debole, caduco, l’uomo come bestia; *ruah* è l’uomo in quanto forza trasformante, respiro; *leb* è l’uomo razionale, privo di sentimenti; in una parola l’uomo, per la concezione semitica, è “un’unità di forza vitale in continuo rapporto” (40).

c) L'uomo nell'antropologia greco-occidentale e cristiana.

Con Socrate si inizia l'era discorsiva, l'epoca della preminenza della parola, dell'introduzione del "concetto universale" e di conseguenza l'anima, specie in Platone, diventa più importante, perché domina il corpo con la propria attività intellettuale e volitiva; il corpo diviene così il portatore degli istinti da dominare; l'uomo intellettuale sarà tanto più perfetto, quanto più sarà staccato dalla materia, quanto saprà dominare il corpo e liberarsi dal suo influsso. Aristotele, pur modificando nella sua Etica l'impostazione di Platone, conclude che se non elemento di disturbo, il corpo è comunque un elemento passivo.

Sarà San Paolo prima ed il Neo Platonismo poi a portare il dualismo antropologico nell'ambito della cultura giudeo-cristiana, riuscendo così ad imporre fino al secolo scorso la propria antropologia a scapito delle originarie concezioni semitiche; gli ebrei manterranno però sempre questa loro visione unitaria dell'uomo ed è appunto dall'ebraismo che ci viene riproposta l'antica visione antropocentrica attraverso i grandi pensatori quali Marx e Freud ed altri minori: il primo restituendo all'uomo l'uso del suo corpo, considerato non più merce di scambio, il secondo ridando al corpo la sua funzione relazionale attraverso la sessualità.

d) L'antropologia oggi.

Se Marx e Freud hanno portato idee nuove, Hegel e poi Husserl con le loro fenomenologie hanno ridato impulso a riflessioni che, abbandonate le antiche discussioni sul rapporto anima corpo portano alla riscoperta del corpo nella sua integrità umana, del corpo come soggettività e come intersoggettività.

Emergono i nuovi concetti di corporeità (Körper), il corpo come cosa, inanimato, mondano, e di corporalità (Leib) il corpo come vivente, esperibile come soggetto di relazione.

Ecco G. Marcel affermare che l'uomo non "ha" un corpo, ma "è" un corpo (79), ecco le dimensioni descritte da Sartre e Merleau-Ponty di "essere in situazione", "essere in relazione", "socialità", ...

Ogni relazione passa per il corpo, nella e per la visibilità corporea. Prima ancora che io cominciassi a parlare, voi vi siete fatta di me una certa idea non certo riportabile in caratteristiche quantitative, cioè alto tanto, pesa tanto, ecc., ma bensì esprime un giudizio sulla mia personalità, cioè simpatico, antipatico, cordiale, pasticcione, allegro, distratto, disordinato, ecc..

Voi cioè non avete pensato: ha un corpo così, quindi può essere un tipo così, ma avete subito indette in voi delle caratteristiche senza alcuna autoriflessione cosciente..

C'è quindi tutto un linguaggio non verbale, un linguaggio del corpo che può darvi le medesime informazioni del linguaggio verbale; è logico quindi dedurre da tutto ciò che l'uomo è funzionalmente una unità e che una qualsiasi relazione che non tenga conto di questa unità è di per se stessa incapace di portare tutti quei frutti, quella ricchezza di esperienze e di scambio che è propria di ogni relazione; possiamo anzi concludere che rifiutare o non considerare tale unità sia profondamente lesivo della dignità di ogni uomo e a maggior ragione dei bambini.

## 2°) Il linguaggio del corpo

Posto il problema che il corpo ha un suo linguaggio, vediamo alcune di queste espressioni e l'uso quotidiano che se ne fa.

### a) Espressioni metaforiche.

Voglio ora fermare la vostra attenzione sul senso di alcune espressioni spesso usate dal bambino; espressioni come: “mi scappa la pipì”, “mi gira la testa”, vengono per lo più prese o come mali o come menzogne e quindi assecondate o punite; tuttavia per lo più esse non sono né reali né menzogne, ma sono l'espressione di una più generale sofferenza corporale ed umana. Il bambino, come l'ipocondriaco, cerca di liberarsi dalla minaccia che gli viene dal corpo, attraverso l'oggettivazione di un suo desiderio che è il desiderio di movimento, il desiderio di attività.

Il bambino, per il semplice fatto di richiamare l'attenzione dell'insegnante su questa o quella parte del suo corpo, non tende ad offrirsi come un mondo di situazioni diverse, non ha alcuna fiducia che l'insegnante possa seguirlo nel suo mondo, per cui si aliena spontaneamente, ricorrendo al discorso quotidiano, usando del senso comune, cercando cioè di sopperire con metafore all'incapacità di cogliere la sofferenza umana quale è da lui veramente vissuta.

Non dobbiamo quindi porci in una visione quantitativa ed oggettiva; di fronte ad un richiamo all'esistenza, è solo penetrando nel suo mondo, attraverso una continua e difficile “re-visione”, che è possibile cogliere il senso di queste espressioni del bambino.

Possiamo chiamare questo primo approccio al linguaggio metaforico del corpo, approccio esistenziale.

b) L'espressione grafica.

Il disegno è ormai entrato nel mondo della scuola come uno dei mezzi di espressione universalmente validi e nessuno nega più l'importanza di esso.

Tuttavia non sempre il disegno infantile è adeguatamente analizzato, specie il disegno del corpo ovvero della figura umana.

Il corpo con le sue tensioni viscerali, i suoi toni muscolari, con i suoi movimenti è l'espressione dell'immagine di sé, della autostima, è l'espressione del sé nell'ambiente.

Nel disegno del corpo possono apparire le manifestazioni patologiche, gli atteggiamenti e l'ansietà che spesso circondano le funzioni corporee; in breve il disegno della figura umana è un ottimo strumento e infatti gli psicologi ne fanno molto uso per l'individuazione delle caratteristiche attuali ed in evoluzione della personalità del bambino.

Certo non se ne può fare un uso assoluto, la relazione allegata della signorina Tomasella descrive i limiti di questo uso, ma un uso, diciamo, direttivo, esplicativo, un elemento in più che si aggiunge alle vostre osservazioni quotidiane, alla vostra conoscenza del bambino.

c) Il linguaggio del volto.

Libri usciti recentemente hanno richiamato l'attenzione sull'importanza che il volto ha nelle manifestazioni delle espressioni quali paura, tristezza, collera, ecc., nonché delle loro variazioni menzognere.

Tutti sappiamo leggere queste manifestazioni tanto più che è stato dimostrato, attraverso studi antropologici, l'universalità di alcune di queste espressioni mimiche facciali, non solo, ma Hess ha mostrato che siamo in possesso di una competenza inconscia che ci consente di leggere queste mimiche quando siamo di fronte ad altre persone.

Il volto quindi parla secondo regole, (per Ekman ciò avverrebbe attraverso l'articolazione di tre zone facciali: fronte-sopracciglia, occhi, narici-bocca) regole che possono essere usate anche per mentire ed i tratti del volto sono elementi di un sistema significante; appare quindi evidente la possibilità di conoscere sempre più in profondità l'altro, di metterci in relazione con l'altro in un modo sempre più libero da ombre, significa, in ultimo, eliminare un'altra

zona di mistero, come ci fa notare U. Eco.

Il bambino, proprio perché la sua conoscenza è ancora legata più al mondo dell'Es, dell'inconscio che al mondo dell'IO e del reale, percepisce con maggior acutezza, diciamo anzi che predilige un linguaggio del corpo, mimico, non verbale, ad un linguaggio verbale; sappiamo tutti come di fronte ad una medesima punizione un bambino reagisca in maniera diversa a seconda dell'atteggiamento con cui questa punizione è data; per cui possiamo dire che il bambino non risponde alla punizione ma all'atteggiamento, e l'atteggiamento è espresso in questi casi per lo più dalla mimica facciale con cui la punizione è data; da qui anche l'importanza di un comportamento coerente dell'educatore.

d) Le posizioni corporali.

Gli atteggiamenti di una persona non sono però solo legati alla mimica facciale, ma investono direttamente tutto il corpo; un bambino che ad una nostra richiesta "alza le spalle" esprime un atteggiamento ben conosciuto che può essere peggiorato o sfumato con la mimica facciale.

Esiste tutta una serie di posizioni più tipicamente scolastiche cui spesso non prestiamo sufficiente attenzione; il modo di "stare" del bambino nel banco in classe ("se ne sta lì tutto chiuso...", "è un ragazzo composto...", "è sempre fuori posto...", "è trasandato...") ci dice di più di tante sue parole; dietro questi comportamenti ci stanno situazioni affettive ed emozionali note anche al buon senso; è importante però ricordare che ogni posizione corporale ha un significato relazionale perché dotata di una carica intenzionale che dispone l'uno verso l'altro.

Nel bambino la funzione esistenziale primaria è la funzione del desiderio e del piacere che si attua attraverso il corpo, per cui possiamo pensare alle posizioni corporali del bambino come a delle situazioni limite in cui la caratteristica principale è la distanza interpersonale: liberarsi dalla distanza geometrica, dalle valenze esteriori per scoprire la distanza interpersonale che c'è, irreali o metafisica, questo ha senso.

Tra la situazione limite di fusione in cui la distanza interpersonale è minima, annullata o quasi, dove si ha l'esperienza esaltante della dilatazione esistenziale dell'io nel noi, e la situazione pure limite dell'io che usa il tu come oggetto inanimato, c'è tutta un'infinità possibile di rapporti che si distinguono tra loro per il progressivo distanziamento.



Ogni posizione corporale del bambino è quindi sì un rimando specifico al suo modo di essere, di esistere, ma è soprattutto, in ultima istanza, un desiderio di fusione, una richiesta di avvicinamento, una distanza da abolire.

e) Il tatto.

Il bambino piccolo esplora il mondo con il tatto e il suo desiderio di conoscenza, ancora libero dalle inibizioni sociali, lo porta a toccare e a sentirsi toccato, a stringersi al corpo del genitore, a toccarsi il proprio corpo, in particolare i genitali per il piacere che ne prova.

Questo contatto è per loro sicurezza e stimolo. Crescendo il loro prendere coscienza tattile si restringe, l'ambiente impone delle difese ed il bambino impara, diviene sempre più consapevole che il suo corpo non è più l'oggetto primario dei suoi interessi, anzi a poco a poco scopre di non poter esprimere tutte le sue emozioni, di dover erigere delle difese, di guadagnare in protezione ciò che perde in espressività.

Questo processo in noi adulti ha raggiunto limiti a volte paradossali; oggi molti psicoterapeuti pongono il loro centro di interesse nel corpo e nelle relazioni corporali; è bene quindi che noi ridiamo spazio alle relazioni corporali e penso che uno dei metodi più efficaci sia la lotta.

Vi rimando per questi problemi all'ottima, anche se breve, descrizione fatta nel volume "A scuola con il corpo" (ed. La Nuova Italia).

f) La tensione.

Alla parola tensione si possono dare più significati, ma io mi fermo al senso etimologico, pur variando con le diverse correnti psicologiche o filosofiche, assume il significato di "intenzionalità", di "desiderio".

Il Dott. Benvenuto nella sua relazione espone l'esperienza del bambino in quanto desiderio, per cui io mi limito a dire che la tensione nel bambino, sia essa repressa o ipermanifesta (come nell'aggressività) è facilmente esprimibile attraverso il linguaggio del corpo e voi intuite subito quando "un bambino ha qualcosa che non quadra", che non riesce a stare cioè dentro certi limiti.

Purtroppo oggi, per il modo con cui la scuola è presentata al bambino e da lui vissuta, non ci sembra che “il desiderio” del bambino si attui nella scuola: il desiderio, l’intenzionalità sta “fuori” dalla scuola.

La pedagogia dello sforzo, della “disciplina” intesa per lo più solo nel senso di una eguaglianza della aspettativa del raggiungimento (es. il programma uguale per tutti) invece che dell’uguaglianza di partenza, del rispetto, delle possibilità, ha chiuso la scuola facendo di essa l’unica intenzionalità del bambino in età scolare. Oggi invece ci rendiamo conto che la scuola deve essere “un” luogo del desiderio, che deve collaborare con gli altri luoghi del desiderio; non dobbiamo eliminare dalla scuola il presente per fare una semplice funzione del futuro; la dimensione tempo: un altro importante concetto da approfondire.

Conclusione.

Concludendo in breve questa seconda parte non mi resta che sottolineare l’esistenza di una comunicazione non-verbale, comunicazione composta da più linguaggi, quali il linguaggio del corpo, il linguaggio delle immagini, il linguaggio musicale, il linguaggio della tradizione, ecc..

La tradizione, cioè il passaggio di una serie di contenuti culturali da una generazione all’altra, non è altro che una forma di comunicazione non verbale; troppo poco riflettiamo su questo; pensiamo che il bambino riceve più, molto più dalla tradizione che non dalle parole spesso asettiche, stanche e prive di un contenuto vissuto che noi diamo a lui.

3°) Educazione corporale.

I problemi, gli aspetti, i metodi dell’educazione corporale sono vari e ne abbiamo brevemente parlato nei nostri incontri; preferisco però invitarvi alla lettura del testo già citato: “A scuola con il corpo”, che certo vi offre esperienze e direttive molto più specifiche. Voglio invece fermare ancora la Vostra attenzione sul problema dell’educazione psicomotoria per invitarvi a conoscerla e nel contempo per una breve critica.

Uso le parole stesse del Vayer: “l’educazione psicomotoria è un’educazione degenerate dell’essere attraverso il corpo ... essa richiede da parte dell’insegnante un vero condizionamento di fronte all’educazione tradizionale. L’educazione psicomotoria comporta certo delle tecniche – come fare altrimenti? – ma è prima di tutto e soprattutto uno stato d’animo, un modo globale di approccio al bambino e ai suoi problemi ... è una disciplina fondamentale, cronologicamente è la prima educazione del bambino”. (P. Vayer: Educazione psicomotoria nell’età scolastica, ed. Armando, Roma).

E’ un libro che potete, direi volentieri, dovete leggere; è auspicabile anche che nel campo specifico dell’aggiornamento questo argomento venga approfondito anche con dimostrazioni pratiche; in attesa di ciò vorrei darvi alcune indicazioni.

Man mano che leggevo il testo del Vayer, mi passavano per la mente i vecchi giochi che facevamo a scuola, e che poi sono gli stessi dei ragazzi d’oggi; esiste cioè tutta una serie di situazioni, basate appunto sul gioco, che si tramandano da generazioni e che, dopo essere passate al vaglio di un’efficiente selezione, sono giunti fino a noi.

Sono giochi organizzati come il gioco del mondo, o quello dell’oca, o della cavalletta, oppure sono il correre sui muretti, la palla, il salto con la corda, le capriole, l’arrampicarsi sugli alberi, la lotta corpo a corpo, ecc.; tutti questi giochi hanno permesso al nostro corpo di svilupparsi, di dialogare con gli altri, hanno permesso la coordinazione senso-motoria, ideo-motoria, l’affermarsi dello stato di equilibrio, ecc. ..., dobbiamo quindi riscoprire tutta la ricchezza che sta racchiusa in questi giochi e farne partecipi tutti i ragazzi; compito dell’educatore è appunto questo: offrire a tutti la possibilità di un dialogo corporale.

Dove sta la mia critica al Vayer allora?

Sta nel fatto di non aver analizzato a fondo queste esperienze, e se l’ha fatto, di non averle riproposte come tali, in una parola, il Vayer, certo al di là delle sue intenzioni, rischia di tecnicizzare quindi di impoverire nonché di racchiudere nell’ambito tecnico e scientifico tutto un mondo culturale e infantile.

## Conclusioni.

Questo mio dialogo con voi non si è presentato tanto come una serie di proposte concrete quanto come una riflessione globale su un problema, come un invito, e tale vuole essere, ad approfondire, ricercare, discutere la tematica del corpo.

Vorrei chiudendo, riportare una frase di A. Canevaro: “è solo con il corpo che si può apprendere”.

E' una frase che sta fra due punti, una frase con pieno valore, incisiva; se essa non ha un valore assoluto lo ha però il suo negativo e cioè: senza il corpo a scuola non si apprende; e per apprendimento non si intende il semplice assorbimento di nozioni.

## BIBLIOGRAFIA

Due libri con indicazioni pratiche possono essere appunto:

- Vayer - L'educazione psico motoria nell'età scolare  
n.53 Armando – Roma (6000 lire)
- AA.VV. - A scuola con il corpo  
La Nuova Italia – Firenze (1.400 lire)

Dal punto di vista antropologico:

- W. Wolf - L'antropologia dell'Antico Testamento  
Queriniana – Brescia (7.000 lire)

Dal punto di vista filosofico:

- Merleau-Ponty - Fenomenologia della percezione  
Il Saggiatore – Milano (4.200 lire)
- J. P. Sartre - L'Essere e il Nulla  
Il Saggiatore – Milano (5.000 lire)

Dal punto di vista psicopatologico:

- R. Laing - L'io diviso  
Einaudi – Torino (1.200 lire)

Altri:

- Fast - Il linguaggio del corpo  
Mondatori – Milano (2.200 lire)

Ho tenuto conto anche:

Degli scritti del Prof. Lorenzo Calvi

Della conferenza tenuta a Lecco lo scorso anno dal Prof. Castagna sulla antropologia del mondo pre-classico greco

Della mia tesi di laurea.