

Corpo, cura e inclusione: una lettura Embodied dei modelli estetici nello sport e nell'educazione

Alessandra Lo Piccolo ^{1*}, Daniela Pasqualetto ¹ Letizia Pistone ¹, Laura Andolina ¹

¹ Università degli Studi di Enna "Kore";
alessandra.lopiccolo@unikore.it; daniela.pasqualetto@unikorestudent.it; letizia.pistone@unikorestudent.it; laura.andolina@unikorestudent.it

* Correspondence: alessandra.lopiccolo@unikore.it;

Abstract: Nella contemporaneità segnata da narrazioni iperperformative e da standard estetici interiorizzati, la pratica sportiva assume una funzione ambivalente: da un lato, rappresenta un'opportunità di benessere e autorealizzazione; dall'altro, rischia di divenire matrice di pressioni psico-sociali e distorsioni identitarie.

Alla luce dell'Embodied Education, intesa come paradigma capace di ricollocare il corpo al centro dei processi cognitivi e relazionali, il contributo esplora l'intreccio tra corporeità, immaginari estetici e formazione. Il corpo, lungi dall'essere oggetto da conformare a ideali normativi, è qui riconosciuto come soggettività incarnata e generativa, in cui si intrecciano significati, esperienze e apprendimenti. Educare attraverso il corpo significa restituire valore alla dimensione simbolica e intercorporale dell'apprendimento (Cappa, 2013). Un'adesione acritica a logiche performative può favorire la comparsa di disfunzioni psico-fisiche, in particolare nei soggetti in età evolutiva.

Si propone, dunque, un ripensamento dell'educazione motoria in chiave relazionale e situata: una pedagogia della cura capace di promuovere il benessere come esperienza affettiva, sociale e condivisa. Il corpo, inteso come spazio di agency e non di giudizio, si configura così come fondamento di una cultura educativa inclusiva e sostenibile, attenta ai ritmi, alle differenze e alla complessità relazionale dello sviluppo umano.

Keywords: Embodied Education; cura; benessere; inclusione



Copyright: © 2025 by the authors.
Submitted for possible open access
publication under the terms and
conditions of the Creative Commons
Attribution (CC BY) license
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Ricomporre il corpo nella complessità contemporanea: una cornice teorica Embodied

Nel contesto attuale, attraversato da trasformazioni socioculturali e da nuove logiche performative che tendono a misurare il valore dell'individuo in termini di produttività, efficienza e prestazione (Biesta, 2010; Bauman, 2000), anche l'educazione è coinvolta in una ridefinizione profonda dei propri compiti.

La scuola e i contesti formativi sembrano progressivamente allontanarsi dalla loro originaria vocazione alla crescita integrale della persona, aderendo sempre più a modelli standardizzati che privilegiano l'addestramento, la quantificazione e la valutazione delle performance (Frabboni, 2006). In

¹ Il lavoro è stato sviluppato congiuntamente. Nello specifico, ad Alessandra Lo Piccolo è attribuito il paragrafo 1, a Letizia Pistone il paragrafo 2, il paragrafo 3 a Daniela Pasqualetto e a Laura Andolina sono attribuite le conclusioni.

questa tensione tra il bisogno di umanizzazione dell'esperienza formativa e la spinta alla sua ottimizzazione tecnica, si manifesta una crisi diffusa dei riferimenti pedagogici tradizionali, con la conseguente liquefazione di concetti fondanti come educazione, insegnamento e apprendimento.

È proprio in questo scenario che il corpo riemerge come luogo di resistenza e risorsa pedagogica. Non più elemento accessorio né strumento da disciplinare, ma primo spazio di esperienza, di conoscenza e di relazione. Riportare il corpo al centro del discorso educativo non significa aderire a una cultura estetizzante e performativa, bensì recuperare una concezione dell'apprendere come processo incarnato, situato e affettivamente radicato. Il corpo, in quanto soglia percettiva e matrice di senso, è la base dell'identità e del rapporto con il mondo.

Tuttavia, nei dispositivi educativi tradizionali, il corpo continua spesso a essere marginalizzato, ignorato o invisibilizzato (Dewey, 1938; Shapiro & Stolz, 2019). Riconoscerne la centralità significa anche affermarne il valore epistemologico, politico e simbolico: il corpo come campo di relazione, come spazio di significazione e come nodo generativo della soggettività (Le Breton, 2007; Merleau-Ponty, 1945).

L'approccio dell'Embodied Education (EE), radicato nel paradigma dell'Embodied Cognition, offre in tal senso una prospettiva teorica potente. Secondo questo paradigma, il corpo non è un contenitore passivo della mente, ma una struttura attiva e co-costruente della conoscenza. Apprendere significa essere nel mondo con il corpo, interagendo con l'ambiente e costruendo significati attraverso l'esperienza incarnata (Varela, Thompson & Rosch, 1991; Gallagher, 2005). L'EE invita dunque a ripensare l'educazione come pratica integrale, capace di valorizzare la complessità del soggetto nella sua interezza cognitiva, emotiva, motoria e simbolica.

In questa cornice, diventa fondamentale interrogarsi anche sulle ricadute pedagogiche dei modelli estetici dominanti. Veicolati da media, cultura popolare e ambienti sportivi competitivi, tali modelli tendono a imporre forme rigide di bellezza e perfezione, generando vissuti di inadeguatezza, ansia corporea e insoddisfazione precoce. La pressione alla conformità estetica, specialmente tra bambini e adolescenti, si intreccia profondamente con l'identità e il benessere psico-fisico, influenzando tanto l'esperienza scolastica quanto quella sportiva. Questi fenomeni non sono marginali: attraversano in profondità le pratiche educative, le relazioni quotidiane e i modi in cui i soggetti apprendono a guardare sé stessi e gli altri.

Per questo motivo, la pedagogia è oggi chiamata a sviluppare modelli capaci di educare lo sguardo sul corpo, favorendo processi di consapevolezza, accettazione e cura. Lo sguardo educativo deve potersi configurare come dispositivo di riconoscimento, non di controllo; come pratica generativa di inclusione, non di normalizzazione. Educare lo sguardo significa creare ambienti in cui la pluralità dei corpi possa esistere senza essere giudicata, e dove il corpo non sia vincolato da aspettative estetiche, ma riconosciuto nella sua funzione espressiva, affettiva e relazionale.

Il presente contributo si propone di esplorare, attraverso la lente dell'EE, le intersezioni tra corpo, inclusione, modelli estetici e sport, con un'attenzione particolare ai contesti educativi e formativi. Sarà analizzato il rapporto tra Embodiment, ansia estetica e costruzione sociale dello sguardo e il potenziale del movimento come pratica educativa e strategia di prevenzione del disagio. Si vuole delineare l'orizzonte di una pedagogia incarnata e

sostenibile, capace di rimettere il corpo al centro del processo educativo come spazio di espressione, relazione e possibilità.

2. Lo sguardo pedagogico sul corpo tra Embodiment e ansia estetica: verso una cultura dell'inclusione

In una società sempre più plasmata da logiche performative, algoritmiche e produttivistiche, l'esperienza del corpo tende a essere scissa, estetizzata, oggettivata. Il corpo è al centro di una narrazione sociale che lo valorizza solo se conforme a modelli estetici dominanti, spesso irrealistici, con una conseguente pressione a modellarlo secondo criteri di perfezione visiva, controllo e adeguamento. Questa dinamica, già osservabile nel mondo adulto, si manifesta oggi con forza crescente anche nelle fasce più giovani della popolazione, generando forme precoci di ansia estetica, insoddisfazione corporea e comportamenti a rischio (Cash & Smolak, 2011).

Lo studio qualitativo condotto da Tatangelo e Ricciardelli (2013) su un campione di bambini tra gli 8 e gli 11 anni mette in luce la pervasività degli ideali corporei imposti da media e contesto sociale. I risultati evidenziano una crescente interiorizzazione di modelli normativi legati alla magrezza e alla muscolosità, differenziati per genere: mentre le ragazze tendono a concentrarsi sull'aspetto e sull'esilità, i ragazzi sono maggiormente influenzati da ideali di forza fisica e prestazione atletica. Questo dualismo, tuttavia, si iscrive in un panorama più ampio in cui l'identità corporea è sottoposta a continue negoziazioni simboliche e culturali. La corporeità, lungi dall'essere un dato biologico neutro, è un campo di costruzione sociale e di relazioni di potere (Foucault, 1975).

Per leggere criticamente questi fenomeni, è necessario adottare una lente teorica in grado di superare la riduzione del corpo a oggetto da plasmare. L'approccio dell'EE si fonda sul paradigma dell'Embodied Cognition, secondo il quale la conoscenza non si origina esclusivamente nella mente, ma è il risultato dell'interazione tra corpo, ambiente e vissuto (Varela, Thompson, & Rosch, 1991; Gallagher, 2005). Il corpo non è solo veicolo di apprendimento, ma luogo generativo di significati, centro percettivo ed emotivo che struttura l'esperienza del mondo. In quest'ottica, educare lo sguardo sul corpo significa educare a uno sguardo non giudicante, capace di accogliere la complessità del soggetto nella sua interezza fisica, psichica, sociale e simbolica.

Il rischio, altrimenti, è quello di una "ipersorveglianza" del corpo, interiorizzata già in età preadolescenziale, come mostrano i dati dello studio citato, dove anche i bambini più piccoli dichiarano pressioni interne ed esterne legate alla conformità corporea. L'influenza dei pari e dei media si intreccia in modo complesso: i coetanei, da una parte, possono rafforzare stereotipi dominanti; dall'altra, rappresentano anche una risorsa potenziale per il cambiamento, nel momento in cui si promuovono modelli relazionali basati sull'inclusione e sull'accettazione delle differenze (Tatangelo & Ricciardelli, 2013).

A fronte di questa situazione, diventa fondamentale ripensare il ruolo dell'educazione e dei contesti formativi nella costruzione dell'immagine corporea.

In un'epoca in cui l'onlife (Floridi, 2014) ha reso indistinguibile la dimensione digitale da quella reale, la corporeità va recuperata come elemento critico e riflessivo dell'esperienza umana. Le istituzioni educative sono chia-

mate a superare la trasmissione standardizzata dei saperi per diventare luoghi in cui si apprendano anche competenze esistenziali: la capacità di stare nel proprio corpo, di riconoscere le proprie emozioni, di abitare consapevolmente lo spazio e la relazione con l'altro (Jonas, 1984).

Educare alla corporeità, in questa prospettiva, significa dunque generare uno sguardo alternativo, capace di decostruire gli ideali normativi e di promuovere un approccio realmente inclusivo. Non si tratta di proporre una "normalizzazione" delle differenze, ma di valorizzarle come elementi costitutivi dell'identità di ciascuno. L'EE, intesa come pratica pedagogica e progettuale, diventa così uno strumento per riconoscere l'unicità del soggetto e per contrastare la violenza simbolica esercitata da modelli estetici totalizzanti. In tale direzione, l'educatore assume il compito etico di rendere visibile ciò che è stato reso invisibile: i corpi fragili, non conformi, diversi, e per questo esclusi.

Questa prospettiva ha ricadute significative non solo in ambito educativo, ma anche nella prevenzione del disagio psicosociale. Come evidenziato dalla letteratura, infatti, un'immagine corporea positiva è correlata a una maggiore autostima, a un miglior funzionamento relazionale e a una riduzione del rischio di sviluppare disturbi alimentari e dell'umore (Ricciardelli & McCabe, 2004).

Promuovere una cultura del corpo che non coincida con una cultura della prestazione, ma con una cultura della presenza, della relazione e della cura, rappresenta una delle sfide pedagogiche più urgenti del nostro tempo.

3. Corpo, movimento e benessere: prospettive educative e prevenzione

Alla luce del quadro teorico delineano, il benessere corporeo, nella prospettiva pedagogica contemporanea, va inteso come esperienza educativa integrale, che coinvolge non solo la sfera fisica, ma anche quella relazionale, affettiva e simbolico-cognitiva (Gómez Paloma, 2013).

Il movimento non può più essere concepito in termini puramente funzionali o prestativi: esso è un mediatore essenziale della relazione educativa, uno spazio incarnato in cui si sviluppano consapevolezza, espressione di sé e connessione con l'altro (Stolz, 2015). Educare attraverso il corpo significa allora promuovere un vissuto incarnato e consapevole, capace di integrare dimensioni emotive, sociali e riflessive.

Tuttavia, la cultura scolastica resta spesso ancorata a una visione cognitivo-centrica dell'apprendimento, nella quale il corpo è relegato a un ruolo marginale (Cappa, 2013). Al contrario, nei contesti sportivi si rischia di cadere nell'eccesso opposto, trascurando le dimensioni affettive e cognitive del gesto motorio a favore di una logica prestazionale. Questa dicotomia impedisce una reale valorizzazione del potenziale educativo del corpo e del movimento (Lo Piccolo & Pasqualetto, 2024).

Alla luce di ciò, l'EE propone una prospettiva integrata e trasformativa, riconoscendo il corpo non come semplice "contenitore" dell'apprendimento, ma come soggetto attivo nei processi conoscitivi, cognitivi e relazionali (Sibilio, 2011).

Tuttavia, le derive performative ancora presenti in molte pratiche motorie scolastiche – come la spinta alla competizione, la standardizzazione degli obiettivi e delle valutazioni – rischiano di inibire la spontaneità, la creatività e la dimensione ludica del movimento (Cappa, 2013; Gómez Paloma,

2017). Tali impostazioni rischiano di generare effetti disfunzionali, in particolare nei giovani: si pensi alla diffusione della dismorfofobia, all'ansia da prestazione, alla perdita di motivazione intrinseca o alla progressiva estraniamento dal proprio corpo.

Alla luce di questi rischi, risulta urgente promuovere proposte educative alternative e preventive, fondate su modelli corporei inclusivi e plurali. Attività orientate all'ascolto del corpo, pratiche motorie cooperative e non competitive, esperienze di movimento che valorizzino la diversità dei corpi e dei vissuti – come la danza educativa, il movimento creativo, il gioco simbolico e le esperienze outdoor – possono contribuire a restituire senso e autenticità alla corporeità (Gómez Paloma, 2013; Stolz, 2015) e al piacere del muoversi, favorendo il benessere psicofisico e la costruzione dell'identità.

Si tratta di percorsi capaci di riattivare la relazione tra movimento e benessere, di contrastare le narrazioni tossiche legate alla performance e di riscoprire il piacere del muoversi in modo libero, espressivo e condiviso. Questo approccio ha forti ricadute sulla progettazione didattica inclusiva. L'EE, infatti, rispetta le diverse modalità di apprendimento, valorizzando i canali sensoriali, motori e sociali. Attività corporee strutturate in modo cooperativo e riflessivo permettono agli studenti – anche con bisogni educativi speciali – di apprendere attraverso l'esperienza incarnata, sviluppando memoria, attenzione, autocontrollo, e competenze relazionali (Ammaniti & Ferrari, 2020).

Inoltre, la didattica centrata sul corpo consente di rafforzare il legame tra emozione e apprendimento, favorendo ambienti scolastici più empatici e partecipativi (Lo Piccolo & Passaniti 2020). Esperienze motorie condivise permettono agli alunni di comunicare in modo efficace, di collaborare e di acquisire senso di responsabilità e rispetto delle regole.

In tale quadro, la scuola e gli educatori assumono un ruolo fondamentale: essi rappresentano la chiave per la costruzione di una cultura del corpo consapevole, relazionale e che accoglie.

La formazione degli insegnanti e degli operatori dell'educazione motoria dovrebbe dunque includere strumenti per leggere criticamente le dinamiche socio-culturali che attraversano la corporeità, e per sviluppare pratiche educative centrate sull'ascolto, sull'inclusione e sulla cura (Lo Piccolo & Pasqualetto, 2024). Solo così il corpo potrà riacquisire il suo statuto di luogo dell'apprendimento, della relazione e del benessere.

4. Conclusioni: verso una pedagogia incarnata e sostenibile

L'analisi condotta evidenzia l'urgenza di un profondo ripensamento dell'educazione motoria e della corporeità in chiave pedagogica. Superare la visione strumentale del movimento – spesso ridotta a un approccio tecnico, performativo o funzionalista – significa restituire centralità al corpo come soggettività incarnata, luogo generativo di senso, esperienza e apprendimento.

Promuovere una pedagogia incarnata significa allora riconoscere e valorizzare i molteplici linguaggi della corporeità – affettivi, simbolici, comunicativi, motori – che veicolano significati e generano relazioni. Ciò implica, soprattutto nei contesti scolastici, il superamento di ambienti educativi rigidi, standardizzati e disincarnati, favorendo invece spazi flessibili, accoglienti, a misura di corpo e di relazione.

È in questa direzione che si inserisce il concetto di pedagogia sostenibile, la quale richiama non solo un'attenzione etica ed ecologica alla relazione tra educazione e ambiente naturale, ma anche la costruzione di contesti formativi che siano sostenibili per i corpi e per le relazioni (Bateson, 1972). Una pedagogia sostenibile del corpo implica ambienti educativi che accolgano la pluralità dei vissuti corporei, che rispettino i ritmi e i bisogni individuali, che favoriscano forme di apprendimento situato, cooperativo, non competitivo. Si tratta, in altri termini, di costruire spazi educativi che siano ecologicamente sensibili e pedagogicamente responsivi, in grado di generare benessere, inclusione e partecipazione (Gamelli, 2001).

Tali ambienti possono essere fisici (aule, palestre, spazi aperti), ma anche relazionali e simbolici: contesti dove il corpo non venga umiliato, messo alla prova o svalutato, ma ascoltato, legittimato, espresso. È necessario, pertanto, un ripensamento dell'ambiente formativo in senso ampio: dalla progettazione architettonica degli spazi all'organizzazione didattica del tempo; dalle modalità relazionali tra pari e con l'adulto all'accessibilità e fruibilità dei materiali. Tutto ciò contribuisce a promuovere un ambiente sostenibile dell'apprendimento, dove il corpo non sia un ospite marginale, ma il protagonista della costruzione del sapere (Simonetti, 2013).

L'educazione motoria, in questo orizzonte, non è ridotta a un'ora settimanale di attività fisica, ma si configura come pratica educativa trasversale, capace di prendere sul serio il corpo in tutte le sue declinazioni: estetiche, etiche, relazionali, cognitive. Le esperienze motorie diventano così dispositivi di cura, esplorazione, empatia, costruzione identitaria e cittadinanza attiva (Lo Piccolo, 2012).

Perché questa trasformazione sia possibile, è necessario un impegno trasversale da parte di educatori, insegnanti, formatori, architetti.

È fondamentale ripensare le politiche educative e curricolari in chiave corporea, ecologica e sostenibile, integrando i principi dell'EE e della pedagogia sostenibile nella formazione iniziale e continua degli operatori scolastici. Solo così sarà possibile costruire un'educazione autenticamente umana, radicata nella vita vissuta, sensibile alla complessità e orientata alla solidarietà e alla sostenibilità, dentro e fuori la scuola.

References

- Ammaniti, M., & Ferrari, P. F. (2020). *Il corpo non dimentica. L'io motorio e lo sviluppo della razionalità*. Raffaello Cortina Editore.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chandler Publishing.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Cappa, C. (2013). *Il corpo e la mente. Prospettive pedagogiche per una nuova educazione motoria*. Carocci.
- Cash, T. F., & Smolak, L. (Eds.). (2011). *Body image: A handbook of science, practice, and prevention*. Guilford Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire: Nascita della prigione*. Einaudi.
- Frabboni, F. (2006). *La scuola dell'inclusione. Un nuovo modello formativo*. Laterza.
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford University Press.
- Gamelli, G. (2001). *Pedagogia del corpo: Educare oltre le parole*. Raffaello Cortina Editore.
- Gómez Paloma, F. (2013). *Corpo, educazione e società*. Pensa Multimedia.

- Gómez Paloma, F. (2017). *Embodied cognition: Theories and applications in education science*. Nova Science Publishers.
- Jonas, H. (1984). *The imperative of responsibility: In search of an ethics for the technological age*. University of Chicago Press.
- Le Breton, D. (2007). *Antropologia del corpo e modernità*. Meltemi.
- Lo Piccolo, A. (2012). *Corpo ed emozioni. Prospettive educative per la valorizzazione delle espressioni personali*. Pensa Multimedia.
- Lo Piccolo, A., & Pasqualetto, D. (2024). Mente-corpo e inclusione. *Nuova Secondaria*, 2, 257–265.
- Lo Piccolo, A., & Passaniti, V. M. (2020). Mediazione corporea e apprendimento. In A. Lo Piccolo & M. Pellerone (Eds.), *Disturbi specifici dell'apprendimento e inclusione: Riflessioni diagnostiche, psico-educative e proposte didattiche multidisciplinari* (pp. 209–221). Pensa Editore.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Ricciardelli, L. A., & McCabe, M. P. (2004). Body image dissatisfaction among children and adolescents: A review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 24(3), 315–338.
- Shapiro, L., & Stolz, S. A. (2019). Embodied cognition and its implications for education: Theoretical considerations. *Educational Philosophy and Theory*, 51(6), 579–589.
- Sibilio, M. (2011). *Ricercare corporeamente in ambito educativo*. Pensa Multimedia.
- Simonetti, C. (2013). *Educare la persona al movimento: Dalle attività motorie alla pedagogia della corporeità e dello sport*. Ed. Insieme.
- Stolz, S. (2015). *Embodied learning*. Routledge.
- Tatangelo, G. L., & Ricciardelli, L. A. (2013). A qualitative body image study of preadolescent boys and girls: Gender ideals and sociocultural influences. *Body Image*, 10(4), 591–598.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.