



La trascendentalità dell'essere-con
nella didattica delle scienze motorie
The transcendentality of being-with
in the didactics of sports sciences

Stefano Scarpa

Università degli Studi 'Giustino Fortunato' di Benevento - s.scarpa@unifortunato.eu

Siamo essere-con non perché di fatto siamo con qualcuno o con molti nel mondo. Sia che siamo soli o con altri, l'essere-con precede sempre. La solitudine per esempio è possibile solo sullo sfondo di questo essere-con, come una modalità privativa di questo. Mai potremmo sentirci soli se l'altro non venisse a mancarci e mai questi potrebbe mancarci se non fossimo originariamente con lui.

M. HENRY (2000)

Abstract

This contribution originates from the reflections that took place in a fruitful scientific and correspondence debate with the pioneer Umberto Margiotta. The speculative path that follows takes its cue from a basic question: "what is the transcendental nature of formative intersubjectivity and the practices it establishes?" (Minello & Margiotta 2011, p. 25), in an attempt to be able to account for the way in which even the ontology of the motor science domain is constituted on theoretical *iuxta propria principia* as a rigorous epistemic domain. Thus a path of analysis, reflection and deepening of a large part of Western philosophy on the subject in question is undertaken, with particular reference to phenomenology and 'post-phenomenology', with the aim of reaching a foundational explanation of the sports sciences as a unitary disciplinary sector, albeit interconnected with many other scientific knowledges, in a profound reflection on the transcendental question of pedagogy, training and teaching in motor sciences, deepening some crucial themes intimately linked to it such as: *intentionality, intersubjectivity, and incarnation*.

Il presente contributo trae origine dalle riflessioni intercorse in un proficuo dibattito scientifico ed epistolare con il maestro Umberto Margiotta. Il percorso speculativo che ne segue prende spunto da un interrogativo di fondo: "qual è la natura trascendentale dell'intersoggettività formativa e delle pratiche che essa fonda?" (Minello & Margiotta 2011, p. 25), nel tentativo di riuscire a dar conto del modo con cui anche l'ontologia di dominio delle scienze motorie si costituisca su teoretiche *iuxta propria principia* quale dominio epistemico rigoroso. Viene intrapreso così un percorso di analisi, ri-

flessione e approfondimento di buona parte della filosofia occidentale sul tema in oggetto, con particolare riferimento alla fenomenologia e 'post-fenomenologia', con lo scopo di giungere ad una esplicazione fondativa delle scienze motorie quale settore disciplinare unitario, seppure interconnesso a molteplici altri saperi scientifici, in una profonda riflessione sulla questione trascendentale della pedagogia, della formazione e della didattica nelle scienze motorie, approfondendo alcuni temi cruciali intimamente legati ad essa quali: *intenzionalità, intersoggettività e incarnazione*.

Keywords

Bildung, Motor Sciences, Transcendentality, Intersubjectivity, Phenomenology.
Bildung, Scienze motorie, Trascendentalità, Intersoggettività, Fenomenologia.

Introduzione

Il presente contributo trae origine dalle riflessioni intercorse in un proficuo dibattito scientifico ed epistolare con il maestro Umberto Margiotta. Il percorso speculativo che segue prende spunto da un interrogativo di fondo posto dal prof. Margiotta che intendeva riuscire a dar conto del modo con cui anche l'ontologia di dominio delle scienze motorie si costituisca su teoretiche *iuxta propria principia* quale dominio epistemico rigoroso, ovvero: "qual è la natura trascendentale dell'intersoggettività formativa e delle pratiche che essa fonda?" (Minello & Margiotta 2011, p. 25).

Prima di procedere oltre, nel tentativo di una risposta ben argomentata, è necessario ripercorrere per sommi capi la storia della filosofia occidentale su questo tema. "Il discorso sul *corpo* dell'uomo soffre ancora di antichi divieti. A noi converrà, tuttavia, fermarci alle soglie del pensiero moderno, ove quei divieti hanno trovato una formulazione analitica e già quasi una legittimazione fenomenologica: se vogliamo andare a fondo, non ci resta che un'indagine di tipo *trascendentale*, non ci resta cioè che l'indicazione originaria del fenomeno *corporeo*" (Melchiorre 1987, p. 53), senza tralasciare il fatto che è opinione condivisa il far risalire a Platone l'origine di una concezione che separa l'anima dal corpo considerandoli come due 'enti'¹ distinti. Una concezione in cui è l'anima a identificarsi con l'uomo, mentre il corpo diviene uno strumento, un oggetto, mosso dall'anima stessa o, peggio ancora, un involucro in cui l'anima è contenuta (Gava 1977). Certamente la prospettiva di Platone va contestualizzata tenendo conto dell'influenza della "tradizione orfico-pitagorica, per la quale l'anima preesiste al corpo, anzi è da esso imprigionata nella vita terrena" (Berti 2007, p. 141). Va poi tenuto conto di come già i presofisti avevano introdotto il concetto di anima, mentre i sofisti avevano teorizzato l'esistenza della natura umana senza chiedersi di che cosa fosse composta e, infine, del fatto che è a partire da Socrate che viene formulata per la prima volta la domanda «che cos'è l'uomo?».

Dopo aver esplicitato queste puntualizzazioni, non si può negare che "la prima enunciazione filosofica ampia e sistematica della concezione dualistica dell'essere

1 Usiamo le virgolette perché, a rigor di logica, secondo il Platonismo e il Neo-Platonismo, il corpo come tutte le realtà sensibili, non è un ente in senso proprio; solo l'anima appartiene alla sfera dell'essere.

umano si trova nelle opere di Platone, dove numerosissimi sono i passi su tale argomento” (Gava 1977, p. 53). Tale enunciazione acquista poi un’estrema rilevanza per il fatto che influenzerà in modo decisivo tutto il successivo pensiero filosofico occidentale, insidiandosi a tratti anche all’interno del Cristianesimo (ATI 2007; Galimberti 1987). È così che Platone traccia

“i solchi per la successiva riflessione che dovrà interrogarsi tanto sulla intrinseca costituzione dell’uomo, quanto sulla effettiva possibilità di un itinerario antropologico che sorga con la negazione del corpo. L’influsso della ascesi platonica, rivisitata dal Neo-platonismo e corretta dal Cristianesimo tornerà ripetutamente nella storia della filosofia, particolarmente negli indirizzi di tipo spiritualista” (Melchiorre 1988, p. 49).

Ribadiamo come l’originaria posizione di Platone² nei confronti della corporeità ha pervaso il pensiero occidentale, dall’antichità fino ad oggi, sia in senso positivo che negativo. Ovvero sia nell’accettazione che nel rifiuto. Ciò perché lo stesso rifiuto manifesta una reazione a qualcosa che è presente e che si è insediato nella cultura così come nel senso comune, altrimenti sarebbe inconcepibile la possibilità di una qualsiasi reazione (Scarpa 2007).

Con l’avvento dell’età moderna, l’unità sostanziale dell’essere umano, che Tommaso aveva cercato di ‘ricucire’ a seguito della scissione inaugurata da Platone, è destinata ad essere vittima di un altro attacco che darà avvio ad una rinnovata dualità assoluta, di carattere sostanziale, tra anima e corpo. È questo il caso di Cartesio, che con l’affermazione *cogito ergo sum*, identifica la persona con il suo pensiero e pone le basi per una divisione sostanziale dell’uomo in *res cogitans* e *res extensa*.

“La riduzione della realtà fisica a materia estesa e moto locale”, operata da Cartesio, “manifesta i suoi effetti più eclatanti nella descrizione cartesiana del regno dei viventi e in particolare dell’essere umano. Si ha qui la famosa assimilazione del corpo umano a una macchina, quindi a un congegno meccanico qualsiasi realizzato dall’uomo, da cui esso si eleva soltanto in virtù della presenza dell’anima donatagli dal creatore” (Timossi 1999, p. 89).

È così che Cartesio lascia in eredità una nuova divisione nella costituzione dell’uomo stesso. Da ciò scaturirà anche il problema di determinare il rapporto fra queste due sostanze, nel tentativo di trovare una soluzione che permetta di conciliare l’anima con il corpo. Problema che già Cartesio si era posto rendendosi conto delle conseguenze del suo pensiero filosofico.

“La natura m’insegna anche, per mezzo di queste sensazioni di dolore, di fame, di sete, ecc., che io non sono solamente alloggiato nel mio corpo, come un pilota nel suo battello, ma che gli sono strettissimamente congiunto, e talmente confuso e mescolato da comporre come un sol tutto.”³

Da Cartesio in poi, tutta l’età moderna e contemporanea sarà caratterizzata dallo sforzo dei vari filosofi volto ridefinire il rapporto anima-corpo che, solo con

2 Va sottolineato come nella tradizione occidentale non si è quasi per nulla tenuto conto dei dialoghi della vecchiaia dove viene evidenziata chiaramente una visione positiva di Platone verso la corporeità sia in senso gnoseologico che in ambito ‘salutistico’ e politico (cfr. *Timeo*; *Leggi*).

3 Cartesio, *Meditazioni*, trad. it. di A. Tilgher, Bari: Laterza, 1954, in Melchiorre 1988, p. 98.

l'avvento della fenomenologia⁴, vedrà il ricostituirsi di una completa unità sostanziale di anima e corpo nella forma personale. Infatti, se da un lato Malebranche proseguirà sulla linea tracciata dalle tesi cartesiane ribadendo una dualità assoluta di carattere sostanziale, d'altro canto Spinoza e Leibniz attenueranno tale dualità definendola non sostanziale. Da qui poi i vari tentativi di superamento del dualismo che sfoceranno da una parte a favore dello spirito (si veda il pensiero dei filosofi: Berkeley, Fichte, Hegel, Schopenhauer, Bergson) e dall'altra a favore del corpo (Hobbes, La Mettrie, D'Holbach, Feuerbach, Nietzsche; cfr. Casini 1990).

Ma il superamento vero e proprio del dualismo anima-corpo, ribadiamo, si realizzerà solo con l'avvento della prospettiva fenomenologica

“caratterizzata per lo sforzo di rivelare come il corpo si presenta alla coscienza. Il corpo acquista così le caratteristiche del corpo proprio o corpo vissuto, che permette di ridire la unità del composto sul versante della stessa autentica manifestazione della corporeità” (Melchiorre 1988, p. 47).

È con il padre della fenomenologia, Edmund Husserl (cfr. 1952; 1963), dunque, che gli errori *seducenti* in cui erano caduti Cartesio e i suoi successori, troveranno una risoluzione organica e sistematica. Perché è nel passaggio dal *corpo scientifico* al *corpo vivente* che il dualismo *res cogitans* e *res extensa* può essere superato (Boncinelli & Galimberti 2000). Solo con la 'post-fenomenologia' di Henry (2000) si giungerà addirittura ad attribuire allo stesso Husserl un'errata interpretazione del *cogito* cartesiano, la quale vede come conseguenze sia la svalutazione della vita singola che la sua sostituzione con l'"essenza" della vita nel viraggio tematico del metodo fenomenologico e ad un'interpretazione della trascendentalità corporea e intersoggettiva non più condivisa dai seguaci scissionisti del Padre fondatore della fenomenologia.

Riassumendo, pertanto, non può che essere attribuito alla concezione dualistica mente-corpo, che trae origine già dalla tradizione orfico-pitagorica per essere poi ripresa in modo sistematico da Platone e diffusa in modo negativamente alterato dal platonismo e neoplatonismo, contrassegnando per più di due millenni buona parte del pensiero occidentale, la assegnazione del primato della mente sul corpo fino all'avvento della già citata fenomenologia di Husserl e dei suoi seguaci.

Le conseguenze della tradizione filosofica occidentale di matrice platonica/neoplatonica – e in un secondo tempo cartesiana che suddivide la realtà in *res cogitans* e *res extensa* nonché il cosiddetto *fossato galileiano* che meriterebbero maggiori approfondimenti (cfr. Melchiorre 1988) – nello studio della pedagogia dello sport sono, solo per citarne alcune, la negazione del corpo a favore della mente, delle emozioni a favore della cognizione, dell'intelligenza motoria/cinestesica a favore di quelle linguistiche e logico-matematiche o, peggio ancora, dell'intelligenza artificiale astratta e disincarnata rispetto all'intelligenza/congnizione incarnata o incorporata⁵. Tutto ciò attraverso un processo che potremmo

4 In questo breve saggio tratteremo i principali esponenti della fenomenologia che provengono dal mondo cristiano, ciò è dovuto – oltre che per una scelta basata sullo spazio a disposizione – soprattutto per sfatare le tesi che attribuiscono al Cristianesimo la responsabilità della svalutazione che corporeità e sport hanno vissuto nella tradizione filosofica occidentale.

5 Interessante a tal proposito è la lezione magistrale del prof. Pier Cesare Rivoltella in merito alla *didattica a distanza* (DAD) nel periodo della pandemia dove, tra le molteplici tematiche discusse, sottolinea l'importanza della presenza e prossimità corporea nei contesti scolastici e di apprendimento in quanto sia le intelligenze che le emozioni sono incorporate e "devono" necessariamente passare

definire atteggiamento pedagogico disincarnato nella relazione educativa⁶, soprattutto a discapito dei contesti motori e sportivi. Solo successivamente, con l'avvento dell'enattivismo che, riprendendo la fenomenologia della percezione di Merleau-Ponty (1945), oltre alla riscoperta della corporeità, renderà evidente il ruolo imprescindibile dell'*ambiente* in interazione dinamicamente riflessiva con *mente* e *corpo*.

1. Didattica enattiva, formazione, scienze motorie

Considerando la didattica come sapere autonomo strettamente interdipendente con altre discipline (pedagogia e scienze della formazione in primo luogo) e condividendo la definizione tradizionale di Galliani (1998) quale “scienza della prassi pedagogica” e “organizzazione sistemica delle azioni formative” finalizzata all’ottimizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento, che richiede sia competenza disciplinare (conoscere la disciplina) che metodologica (conoscere le strategie migliori per insegnarla), vorremmo qui approfondire brevemente e mettere in evidenza come il connubio tra didattica e «paradigma enattivo» ‘post-fenomenologico’ che, oltre a dare rilevanza alla *coscienza incarnata* o – detto diversamente e con una accezione leggermente diversa – alla *embodied cognition* – riconosce il ruolo fondamentale dell'*ambiente* in cui l’unità psicofisica è radicata e verso il quale la *mente* è aperta. L’ambiente “entra così in gioco” con l’enattivismo nella suo riconoscimento fondamentale che lo “considera” costantemente in interazione dinamicamente riflessiva con il *corpo* e la *mente*. Tutto questo ci porta a sostenere che la didattica enattiva possa attualmente costituire un’opportunità innovativa e privilegiata per migliorare l’insegnamento e l’apprendimento delle abilità motorie e sportive.

Pier Giuseppe Rossi (2011) è stato uno dei primi pedagogisti in Italia che si è dedicato allo studio nell’applicazione del modello enattivo alla didattica generale, con conseguenti implicazioni utili alla didattica delle scienze motorie e dello sport. Di fatto, proprio nel momento in cui descrive il difficile ma affascinante rapporto tra l’uomo e il robot nell’espressione artistico/sportiva della danza, si comprende come la connessione tra enattivismo, danza e robotica è di particolare rilevanza per la didattica dello sport e il relativo miglioramento nell’insegnamento/apprendimento delle abilità motorie, anche di alto livello (Krein & Ilundáin-Agurruza 2017). È così che la didattica fondata sul paradigma enattivo – ancora troppo teorizzata in occidente – diventa improvvisamente un brillante esempio di didattica praticata fuori aula quando Roberto Bolle danza con un robot (Rossi 2011). Tanti discorsi, tanti libri e troppi convegni per spiegare quello che in tre mi-

attraverso la corporeità sia del docente che degli alunni (in termini fenomenologici: il *mio corpo* e il *corpo estraneo*). Per approfondimenti cfr. Dissertazione del prof. Pier Cesare Rivoltella a #Maestri, *La scuola al tempo del digitale*, presentato su Rai3/ RaiCultura/RaiScuola 2021/05.

- Questo è stato esperito nella “contingenza” proprio nel lungo periodo di pandemia (2020-2021), nel quale abbiamo assistito alle restrizioni delle libertà personali, alla “chiusura” fisica nelle proprie abitazioni con conseguente vicinanza e prossimità dei corpi, nonché alla riconfigurazione degli spazi e delle relazioni familiari; così come all’utilizzo della mascherina per “proteggerci dai corpi «estranei»” e al distanziamento fisico nei contesti pubblici che ha portato alla cosiddetta DAD (*didattica a distanza*). Tutto ciò ha provocato non solo una carenza “trasmissiva” delle *intelligenze* e delle *emozioni*, a causa di una quasi totale “abolizione” della *embodied cognition* nei contesti sociali educativi e di apprendimento, ma anche ad una notevole riduzione della condivisione dei *vissuti empatici* in tutti i contesti di vita pubblica: *agenzie educative* in primo luogo.

nuti di danza diviene improvvisamente chiarissimo. È sufficiente una scena in cui il grande ballerino sperimenta un passo a due con un braccio robotico di oltre una tonnellata, non facendo dimenticare al fruitore che un danzatore è, al tempo stesso, un artista e un atleta. Tale incontro con il braccio meccanico “danzante”, in una modalità incredibilmente umana da parte di entrambi, non lascia spazio a descrizioni teoretiche: si possono solo ammirare quelle linee disegnate dai corpi umano-robotici nello spazio-tempo dell’esibizione che svaniscono nel momento stesso in cui vengono messe in scena, per rimanere impresse solo nella mente dei partecipanti a quell’unico e irripetibile spettacolo.

I concetti di enazione, di enattivismo e di cognizione incarnata sono stati introdotti da Varela, Thompson e Rosch nel 1991 nel volume *The Embodied Mind*, dove hanno avanzato l’ipotesi secondo cui sia l’ambiente che l’esperienza soggettiva contribuirebbero – allo stesso modo e con la stessa forza – alla conoscenza, la quale si paleserebbe come “cognizione incarnata” (*embodied cognition*). In sostanza, l’approccio enattivo sostiene che la conoscenza umana – in ogni sua forma – avvenga attraverso l’esperienza corporea o, meglio, che ogni conoscenza sia da ritenersi l’esito di continue reciproche relazioni fra mente, corpo e mondo. La cognizione risulta pertanto incarnata in senso sia strutturale, essendo essa supportata da processi neurali, corporei e ambientali, che fenomenologico, essendo essa attività mentale esperita soggettivamente tale da includere anche l’esperienza di noi stessi in quanto soggetti corporei situati nel mondo (Gallese 2006ab).

Il ruolo della trascendentalità corporea è dunque fondamentale nei processi di conoscenza, ruolo che è di natura sia causale che costitutiva, in quanto il soggetto conoscente, attraverso il suo agito corporeo, può tanto facilitare quanto ostacolare i processi di acquisizione di abilità motorie e sportive, ponendo funzioni vincolanti (Stein 1917). Secondo l’enattivismo la cognizione scaturisce dall’interazione dinamica tra un organismo che agisce e il suo ambiente, in quanto il “proprio” ambiente è quello che ciascuno crea in modo selettivo attraverso le personali capacità di interagire col mondo. Tale visione consente di esplorare nuovi scenari negli studi di pedagogia e didattica dello sport, proponendosi come paradigma elettivo anche per le scienze motorie.

2. *Sentimento fondamentale corporeo e intersoggettività in Rosmini*

In questo contesto acquista una posizione di rilievo il pensiero del sacerdote ‘padovano’ Antonio Rosmini Serbati (*Rovereto*, 1797 – *Stresa*, 1855), che propone una anticipazione delle concezioni fenomenologiche sviluppate successivamente. Rosmini è antesignano di una concezione dell’uomo che propone una piena valorizzazione della corporeità umana, in un’ottica unitaria della persona.

“L’esperienza umana infatti, secondo Rosmini, si fonda su un sentimento fondamentale, ossia su quel sentimento con cui sentiamo che la vita è in noi, percepiamo il nostro corpo come identico a noi stessi, come unito individualmente al nostro spirito, insomma come qualcosa che coopera intimamente alla nostra attività di sentire; in questo senso il sentimento fondamentale occupa, per così dire, una posizione intermedia tra l’attività della nostra anima e la passività dei nostri sensi” (Adorno, Gregori & Verra 1996, p. 178).

L’uomo può percepire il suo corpo in due modi: uno relativamente ‘oggettivo’, o meglio *extra soggettivo*, e uno *soggettivo*. Nel primo caso egli coglierà e perce-

pirà il proprio corpo come un qualsiasi altro corpo esterno, come un oggetto, mentre nel secondo caso percepirà il proprio corpo come “una cosa in lui”, nell’unione con lo *spirito*, grazie al *sentimento fondamentale* che permette all’uomo di sentirsi vivo. Ed è proprio in questo caso che, paradossalmente, il corpo viene *sentito come senziente*.

Nella percezione extra soggettiva sentiamo il nostro corpo, grazie ai cinque sensi (cfr. trascendentalità corporea), come un oggetto fuori dal soggetto, viceversa nella percezione soggettiva non lo percepiamo più perché è egli stesso colui che percepisce. Emblematico a tale riguardo è l’esempio della mano toccata e della mano toccante. Se, infatti, un uomo afferra con una mano l’altra mano può percepire la seconda come un oggetto, come se impugnasse la mano di una statua. Ma spostando l’attenzione sull’altra mano – la mano toccata – l’individuo si accorgerà che essa non si “comporta” come un oggetto qualsiasi, ma percepisce di essere toccata. Essa è quindi solo relativamente oggettivata, anzi può diventare essa stessa mano toccante sottraendosi del tutto all’oggettivazione. Quando con una mano si afferra l’altra mano, è sempre lo stesso soggetto ad essere sentito. Esistono dunque due sensazioni diverse a seconda che venga percepito il nostro corpo o un corpo esteriore.

“Se dunque noi proviamo due specie di sentimenti, se offriamo due azioni, se sentiamo due energie diverse; manifesta cosa è che esistono altresì due specie di corpi, cioè il corpo nostro e i corpi esteriori.”⁷

Il corpo proprio non può essere considerato come qualcosa di extra soggettivo perché è il corpo stesso, *la mano toccante*, che ci permette di sentire e percepire il mondo esterno. Con Rosmini viene introdotto in modo originale e con estrema *raffinatezza speculativa* l’interessante concetto di “sentimento fondamentale” corporeo in chiave intersoggettiva, tema che sarà oggetto di trattazione nei prossimi paragrafi. Infine va notato che già Rosmini anticipa la prospettiva fenomenologia – anche con una affinità terminologica accostabile al linguaggio utilizzato da Husserl – con un superamento “pre-fenomenologico” del dualismo cartesiano.

3. Incarnazione e *partecipazione corporea interpersonale nel pensiero di Marcel*

Gabriel Marcel (*Parigi*, 1889 – 1973), filosofo, drammaturgo e scrittore che si è convertito al Cristianesimo dalla religione ebraica nel 1929, è considerato uno dei principali esponenti dell’esistenzialismo cristiano francese. Egli, infatti, opera un’accentuazione della tematica metafisico-religiosa dell’esistenzialismo verso il *socratismo cristiano*, considerato come riflessione continua sulla drammaticità dell’esperienza umana. Avvalendosi dell’indagine fenomenologica, nel considerare il tema dell’“incarnazione”, la funzione del ‘mio corpo’ nel rapporto con gli altri, Marcel dà rilievo al rapporto di *partecipazione* che supera la sfera dell’oggettività e del giudizio. Nella partecipazione, dunque, il termine in questione non è il problema ma il mistero, ovvero

“ciò che ci chiama e ci comprende, è il Tu divino che si dischiude a chi sappia superare la dimensione dell’«avere», ossia dell’atteggiamento possessivo e oggettivante, per aprirsi a quella dell’essere” (Adorno, Gregori & Verra 1996, p. 310).

7 Rosmini, *Nuovo saggio sull’origine delle idee*. In Melchiorre 1988, p. 198.

La riflessione di Marcel sul tema della corporeità è costante e al tempo stesso molto originale, muovendo dal presupposto di voler evitare sia il dualismo sia il monismo. Ciò porterà alla definizione di un'unità connaturale dell'uomo che, sulla scorta dell'analisi fenomenologica, dichiara superato ogni tipo di problema sul rapporto fra corpo e anima. L'uomo infatti non può separarsi dal suo corpo e nemmeno ridurvisi. Marcel critica ogni visione strumentalizzante nei confronti del corpo, in quanto non si può sostenere di servirsi del proprio corpo,

“perché nella coscienza che io ho del mio corpo, dei miei rapporti con il mio corpo, c'è qualcosa che questa affermazione non rende, donde questa protesta pressoché impossibile da reprimere: «Io non mi servo del mio corpo, io sono il mio corpo». In altri termini, qualcosa nega in me l'esteriorità del mio corpo in rapporto a me stesso, esteriorità che è implicata nella nozione puramente strumentalista del corpo”.⁸

Non si può considerare il corpo proprio come un qualsiasi altro strumento o oggetto esteriore. Quando utilizzo uno strumento prolungo su di esso un *fare* che appartiene già intrinsecamente al *mio* corpo. È per questo che il corpo proprio non può essere considerato come strumento. E da qui deriva “la ripugnanza che provo nel considerare il mio corpo come qualcosa di cui mi servo. Sento confusamente che è ancora il mio corpo che si serve del mio corpo, che mi trovo qui in una via senza uscita.”⁹ Nel momento in cui si parla del proprio corpo come di uno strumento si parla di qualcosa di estraneo, considerato dall'individuo in terza persona. Nel parlare del corpo come strumento si opera dunque una *disincarnazione ideale* atta a duplicare la persona. Ma ciò è solo una finzione che viene infranta quando la persona si trova ad agire, perché, identificandosi così in quel duplicato, recupererà quella realtà che nella finzione era stata spogliata dal corpo.

Il corpo non può essere distaccato dalla persona. Nella misura in cui il mio corpo si presta a questo trattamento si trasforma in un oggetto; ma sottoponendovelo io cesso appunto di considerarlo come il mio corpo, gli tolgo quella priorità assoluta in virtù della quale il mio corpo si pone *trascendentalmente* come il segno di riferimento o il centro in rapporto a cui si ordina la mia esperienza, il mio universo.

4. Edith Stein: coscienza incarnata, intersoggettività, *Bildung*

4.1 L'uomo come unità sostanziale di anima e corpo nella forma personale

Edith Stein (*Breslavia*, 1891 – *Auschwitz*, 1942), filosofa e assistente del padre fondatore della fenomenologia Husserl, nata in una famiglia ebrea, dopo essersi dichiarata atea, successivamente si converte al Cristianesimo.¹⁰

8 Marcel, *Esistenza ed obiettività*, in *Giornale metafisico*, trad. It. di M. Cozzoli, Roma: Abete 1980. In Melchiorre 1988, p. 202.

9 *Ibidem*, p. 203.

10 Grazie alla sua incessante ricerca della 'Verità', verità insita nella ricerca fenomenologica stessa, come ebbe a dire la stessa Stein: la mente non può produrre la verità, la può soltanto trovare e un vero filosofo che cerca in modo totalizzante la verità non può considerare solo i fenomeni o i dati della realtà sensibile, anche se sottoposti al più rigoroso 'ragionamento' filosofico, ma deve poter prendere in considerazione tutte le fonti possibili di verità, anche 'l'altra fonte della verità', ovvero la Rivelazione. La Stein non solo tiene unite nella sua vita la ricerca filosofica a quella esistenziale,

Il pensiero della Stein può essere considerato più di ogni altro come emblema del superamento del dualismo platonico e cartesiano da parte della filosofia fenomenologica di stampo cattolico e no, in quanto viene 'disintegrata' ogni concezione dualistica che, in modo pregnante, aveva caratterizzato gran parte del pensiero filosofico occidentale precedente. La certezza che si evince dalle sue argomentazioni è quella dell'unità sostanziale di corpo e anima nella forma personale, pur ammettendo che non sia facile delineare i termini di tale unione in quanto il punto di partenza rimane sempre l'intento di ricucire qualcosa che è stato rotto in precedenza e dal quale non si può prescindere (Stein 1930).

Il corpo vivente può essere compreso mediante l'anima; esso infatti è formato grazie all'anima in un duplice senso: uno legato alla formazione dovuta alla struttura essenziale e l'altro a quella che si realizza mediante l'agire libero. Alla vita attuale dell'anima è così possibile accedere mediante le sue manifestazioni. È attraverso l'esteriorità della persona che si può cogliere la sua vita interiore, la sua natura. Esteriorità e vita attuale dell'anima sono le due vie d'accesso alla natura dell'altro. Il primo tipo di formazione si realizza così senza l'apporto dell'essere umano. Per la formazione legata all'agire libero si deve, invece, fare una distinzione: essa può realizzarsi direttamente nel corpo vivente o indirettamente tramite la configurazione della vita psichica. Un esempio della formazione per mezzo dell'agire libero è quello della cura del corpo o della pratica sportiva. Ma, per contro, anche ogni tipo di trascuratezza del corpo che ne modifichi o peggiori il suo stato o la sua struttura va a costituire una formazione della quale la persona è responsabile, in quanto legata ad una mancanza dell'agire per la cura di sé. La formazione libera, nel momento in cui è operata per la cura del corpo, è di utilità alla formazione spontanea. Un organismo che si sviluppa in modo compiuto sarà più idoneo ad essere "fondamento, espressione e strumento dell'anima umana spirituale-personale" (Stein 1930, p. 135).

L'organismo è fondamento in quanto condizione necessaria perché l'anima possa esistere in questo mondo fisico e concreto ed è espressione e strumento perché è materia atta ad essere formata dall'anima stessa. È difficile determinare quando l'anima inizi la sua esistenza, ma è chiaro che essa cominci in un organismo che è un corpo vivente personale. È in tale corpo che l'essere psichico-spirituale e la vita prendono forma e attraverso questo si esprimono e parlano. Non si può dunque negare l'unità sostanziale di anima e corpo, espressa anche dalla duplice e reciproca dipendenza. Se l'anima umana è atta a formare il corpo vivente, questo può essere più o meno predisposto ad essere formato in un certo modo, anzi può produrre dei cambiamenti nella vita psichica stessa.

Ritorna così il concetto di corpo vivente quale veicolo ed espressione della vita psichico-spirituale, ma non in senso strumentale e dualistico. Il corpo, infatti, può essere inteso come sporgenza dell'anima, nel senso che possiamo vedere

ma è al contempo testimone con il suo stesso vissuto del suo percorso di ricerca della verità e conversione. Entrata nel Carmelo, non rinnega le radici del popolo ebraico dal quale proviene e non fugge dalla persecuzione Nazista – della cui pericolosità era stata una delle poche antesignane nel mondo accademico, avendo ben chiaro già sul nascere le conseguenze più che drammatiche che avrebbero avuto le ideologie propagandate da Hitler – ma andrà a morire per il suo popolo nelle camere a gas del Lager di Auschwitz. Le testimonianze riportano che, dopo aver detto "*vado a morire per il mio popolo*", nel momento in cui fu deportata nel campo di concentramento, un'altra frase celebre che pronunciò più volte nella camera a gas, fino al sopraggiungere della morte, fu proprio questa: "*Ave Crux, spes unica!*". Proprio per la sua testimonianza di fede e per valore filosofico-teologico dei suoi scritti sarà proclamata Santa con il nome di Teresa Benedetta della Croce, Dottore della Chiesa, Patrona d'Europa.

concretamente in esso ciò che l'anima, l'interiorità, il nucleo fondamentale della persona esprimono. Basti pensare ad un uomo che passa molto tempo della sua vita a pensare e meditare, ciò potrebbe essere colto dalle rughe che si formano sulla sua fronte, dovute al movimento continuo e ripetitivo che egli esercita quando pensa e riflette. Così un aspetto interiore che contraddistingue la persona come l'essere riflessivo o penseroso, può essere rilevato dal suo aspetto esteriore, dal suo corpo vivente in cui rimane indelebile l'impronta lasciata dalla sua anima. Così come anche una singola azione o anche una semplice espressione del corpo, come uno sguardo o un sorriso, possono offrirmi un barlume mediante il quale intravedere il nucleo fondamentale della persona umana.

Ribadiamo il fatto che il corpo inteso come 'veicolo' non è strumentalizzato né oggettivato nel pensiero filosofico della Stein: basti pensare al fatto che *ogni volta che utilizziamo il corpo vivente come strumento*, in realtà non lo utilizziamo come un oggetto, come qualcosa di esteriore a noi stessi, anzi non ci rendiamo nemmeno conto di utilizzare qualcosa¹¹.

4.2 La costituzione dell'individuo psicofisico e il "falso presupposto"

Ogni nostra azione, ogni gesto, ogni passo verso una meta verso cui l'anima si dirige, è il corpo a permetterlo, eppure nell'agire noi non pensiamo ad esso perché *ci ubbidisce involontariamente*. Noi lo cogliamo, lo sentiamo come un oggetto, come un peso, solo quando esso ci pone delle resistenze nella stanchezza fisica o nella malattia. È allora che ci rendiamo conto di essere un corpo, quando la nostra volontà ci proietta in mete lontane, mentre il corpo ci riconduce alla contingenza della nostra attuale esistenza.

"Abbiamo così tracciato un abbozzo della persona umana: l'essere umano è un essere costituito di corpo vivente e anima, ma essi assumono in lui una forma personale. Ciò significa che in lui dimora un io, che è cosciente di se stesso e che volge lo sguardo ad un mondo, un io che è libero e che grazie alla sua libertà può dar forma al corpo vivente e all'anima. Un io che vive a partire dalla sua anima e che, attraverso la struttura essenziale dell'anima, prima e accanto alla formazione volontaria di se stesso, dà spiritualmente forma alla vita attuale e all'essere psicofisico permanente" (Stein 1930, p. 139).

Rimane da chiarire però il rapporto fra l'anima umana e la forma sostanziale. L'anima è da considerarsi come il fulcro della persona che, come un tutto unico, trova in essa il suo essere. Vi sono dei fatti che sembrerebbero però inficiare l'unità sostanziale della persona. Abbiamo affermato in precedenza come sia l'anima personale-spirituale a determinare in modo ampio l'aspetto corporeo, ciò però non avviene in modo esclusivo. L'anima inizia la sua vita in un corpo materiale e per tutta l'esistenza ad esso inerisce, ovvero rimane soggetta alle sue leggi che in parte entrano al servizio della formazione spirituale e in parte la ostacolano.

"Ma bisogna tener presente che i fatti ci obbligano a parlare di un'unità della natura nell'essere umano, un'unità che abbraccia il corpo vivente materiale e l'anima spirituale; ciò con cui abbiamo a che fare nell'esperienza è questo essere umano, infatti il corpo, che cade sotto i nostri sensi, dà testimonianza del mondo spirituale che vive in esso" (Stein 1930, pp. 145-146).

11 Da notare l'affinità di linguaggio con quello utilizzato da Marcel in *Esistenza ed obiettività*.

Il corpo vivente fa parte dell'unità della persona. Basti pensare a come le espressioni del corpo tramite il movimento volontario siano intimamente legate alla vita psichica della persona. Il movimento, la mimica, e il linguaggio sono internamente vissuti dalla persona come direttamente connessi con il vissuto psichico che si esprime dall'interno. Senza dubbio il corpo può essere relativamente oggettivato e trattato come un corpo estraneo, come può avvenire nel caso in cui una persona cercasse di togliersi una scheggia conficcata nella mano. Ma questo non è l'atteggiamento normale e fondamentale che la persona assume verso, o meglio, nel corpo vivente.

“Abbiamo parlato di «dimorare» dell'io nel corpo vivente. Non si tratta di un dimorare come in una casa che si può lasciare a piacimento, ma di un radicamento di un determinato tipo” (Stein 1930, p. 146). Si può abbandonare il corpo solo in modo fittizio per poi rendersi conto di come invece si è realmente vincolati ad esso. È la stessa finzione che ha caratterizzato il pensiero di Cartesio, una finzione che però ha tracciato un solco profondo, tanto da lasciare, come abbiamo visto precedentemente, un'eredità 'proficua' e 'pesante' per tutto il pensiero filosofico occidentale successivo. Non si può infatti pensare come reale un abbandono del proprio corpo basato sulla finzione, l'unico vero abbandono lo si 'vive' nella morte. In essa il corpo vivente perde la sua peculiare caratteristica divenendo semplice corpo materiale, pur mantenendo ancora per un certo tempo l'aspetto del corpo vivente. Presto però esso si decomporrà perdendo anche le caratteristiche tipiche di *questo* corpo materiale. È anche a causa di tutto ciò che siamo portati a considerare l'anima come forma del corpo. Un corpo che

“è qualcosa anche senza l'anima, ma è questo corpo solo grazie a questa anima ed in unità con essa. Per questo si deve dire che il corpo umano senza l'anima non è una sostanza e che l'essere umano nella sua interezza è *una sola sostanza*” (Stein 1930, p. 146).

Il corpo umano – nel senso di organismo vivente e non nel senso di corpo proprio vissuto – non può essere pensato come una sostanza materiale autonoma escludendo l'anima. Non si può pensare a nessun evento materiale interno al corpo senza che sia in qualche modo connesso all'anima.

“Dobbiamo prendere davvero sul serio questa unità. L'anima non «abita» nel corpo vivente come in una casa, non lo indossa e lo toglie come un vestito, e se i filosofi greci l'hanno definito «prigione» e «tomba» dell'anima è per esprimere con ciò un legame forte e doloroso, ma pur sempre un legame – e con ciò non si rende giustizia dell'unità della natura” (Stein 1930, p. 156).

Una unità che non priva il valore del corpo, anzi lo sottolinea. Perché è la compenetrazione di anima e corpo che fa dell'uomo questo uomo. Ma il punto cruciale nella trattazione della Stein è quando definisce *false presupposto* parlare di rapporto tra anima e corpo nel costituirsi dell'uomo, compiendo una emblematica operazione di epochè fenomenologica: da secoli si discute della relazione tra corpo vivente e anima; se essa vada intesa come una forma di parallelismo o di interazione; se, cioè, ad ogni evento corporeo ne corrisponda uno psichico; e se accadimento corporeo e accadimento psichico formino due serie che non si incontrano mai; o se dobbiamo mettere una sola serie di eventi all'interno dei quali accadimenti corporei e psichici si intrecciano. L'intera impostazione del problema poggia su di un falso presupposto: vale a dire sull'assunto che nell'essere umano siano reciprocamente legate due sostanze.

4.3 Intersoggettività e Bildung: dalla propria coscienza incarnata alla coscienza estranea

Nella sua analisi intorno alla struttura della persona umana, la Stein (1930) fa emergere il concetto di “persona educabile”, conferendo all’individuo un nuovo impulso – del tutto efficace – alle modalità di conoscenza e comprensione dell’altro grazie all’*empatia*, cioè alla capacità di intuire il mondo interiore dell’altro pur nel riconoscimento di una distanza che comunque rimane irriducibile.

Alla Stein interessa primariamente la persona immersa nel suo *contesto sociale*. Ella definisce l’empatia (*Einfühlung*) nei termini di “fenomeno del cogliimento dell’esperienza estranea” (Stein 1917, p. 80); il vissuto empatico non erompe dall’Io ma da un “Soggetto altro”, ovvero da colui che prova effettivamente e realmente l’esperienza:

“il Soggetto dell’empatia è il «Noi» che racchiude la distinzione ineliminabile dell’Io e del Tu, ovvero della individualità del soggetto che *empatizza* e del soggetto che viene *empatizzato*. Di fronte ad un avvenimento particolarmente coinvolgente un’intera comunità... [*noi*] ... proviamo gli «stessi» sentimenti, ci sentiamo accomunati dal vivere uno «stesso» stato d’animo, esultiamo o ci disperiamo allo «stesso» modo per quello «stesso» avvenimento... [*ma*] ... la gioia che ci riempie non è del tutto la stessa: forse per l’altro la gioia si è dischiusa in maniera più ricca; empatizzando colgo questa diversità; empatizzando giungo a quei «lati» che erano rimasti chiusi alla mia propria gioia, ed ora la mia gioia si accende e solo ora avviene la piena copertura con la gioia empatizzata” (Stein 1917, p. 89).

Il tema dell’empatia pone dunque in rilievo il problema del “come porsi all’altro” per instaurare una “buona” *relazione formativa*: affinché questa possa instaurarsi non è pensabile, per l’educatore/formatore, partire unicamente dai propri presupposti personali senza considerare che, verosimilmente, avranno ben poco in comune con quelli dell’altro; invece in ogni relazione – e ancor più in quella educativa – è innanzitutto l’altro che svela se stesso ed offre la sua presenza, il suo stato di persona originale e irripetibile. In tale processo l’*empatia* connota una delle tante possibilità di cui la persona dispone per entrare in relazione e vivere la sua dimensione comunitaria.

Nell’opera *La vita come totalità*, la Stein (1933) analizza meticolosamente il concetto di ‘formazione globale’. Secondo l’autrice il termine tedesco *Bildung* – utilizzato nella stessa accezione anche da Margiotta 2015, p. 20 e p. 199; da Minello & Margiotta 2011, p. 26 – comprende e oltrepassa semanticamente sia la nozione di educazione sia quella di formazione. Morfologicamente, tale sostantivo, designa l’azione del formare e allo stesso tempo il processo del venire formato. Per *Bild* si intende quella forma o meglio quell’immagine che ciascuno ha dentro di sé; incarnando quell’impronta inconfondibile, che ciascun essere umano, unico e irripetibile, possiede. La *Bildung* non è sinonimo di istruzione e non corrisponde nemmeno ad una mera informazione settoriale. La fenomenologia tedesca prende si prefigge, in molti scritti, di descrivere un processo formativo del tutto rinnovato, ma che allo stesso tempo si ricollegli al concetto di *paideia*¹², vocabolo del greco

12 I termini *aretè* (parola greca ἀρετή che in origine significava la capacità di qualsiasi cosa, animale o persona di assolvere bene il proprio compito, e da qui il successivo accostamento al tema semantico del latino *virtus* per designare il valore spirituale e la bravura morale dell’uomo) e *paideia* (dal greco παιδεία, il termine, che nell’accezione originaria è l’equivalente di «educazione», assunse ben presto

antico che indica la formazione dell'uomo nella sua globalità, finalizzata a sviluppare tutte le sue potenzialità, in modo che divenga ciò che deve essere.

5. Trascendentalità, intenzionalità, intersoggettività, incarnazione

Come accennato nell'introduzione, il problema della costituzione trascendentale della soggettività e dell'intersoggettività ha attraversato buona parte della filosofia occidentale da Platone e Cartesio alla fenomenologia. Ma, prima di approfondire il tema della teoria trascendentale, ci preme anticipare che esso è intimamente connesso a tutti gli altri 'termini' oggetto del presente paragrafo: intenzionalità, intersoggettività, incarnazione. E come

“la pedagogia stessa conosce un dibattito interno a proposito della definizione dei propri concetti fondamentali, e che si possa e si debba trarre vantaggio da un riposizionamento del tema fenomenologico-trascendentale dell'intersoggettività come costitutivo della possibilità e della conoscibilità della formazione” (Minello & Margiotta 2011, p.25).

L'intenzionalità presenta almeno due significati intimamente connessi tra loro, specialmente quando ci si occupa di pedagogia. A differenza di ciò che si intende nel *sensu comune* e/o delle definizioni contenute nei vocabolari, dove per intenzionalità si intende ciò che ha carattere di *intenzione* – cioè volontà di realizzare qualcosa che si è prefissato; in ambito fenomenologico l'*intenzionalità* costituisce la caratteristica peculiare della coscienza di rivolgersi sempre ad un oggetto esterno, di avere sempre un contenuto (nella varie *presentificazioni* come: percezione, rappresentazione, giudizio, sentimento, ricordo). L'intenzionalità è dunque quel *residuo fenomenologico* che non può essere sottoposto ad 'epochè', che non può essere 'messo tra parentesi', pena l'annullamento della coscienza stessa. Più precisamente, ciò che non può essere messo tra parentesi è la mia coscienza e quindi la “mia esperienza vissuta della cosa insieme al suo correlato”, ovvero “il fenomeno della cosa nella sua pienezza” (Stein 1917, p. 68).

“Il corpo vivente della persona estranea appare, secondo la sua fisicità spaziale, una cosa come tutte le altre, ciò che è «interno» (nei diversi significati possibili) è racchiuso nel suo corpo vivente, l'*espressione corporea* è lo «specchio»¹³ del suo

in Grecia il significato di «formazione umana», per arrivare poi a indicare il contenuto e il risultato di tale formazione, cioè la cultura nel senso più elevato e personale). Nel senso di «formazione spirituale» il termine è impiegato con frequenza da Platone che ne fa una sorta di 'virtù' capace di dirigere piaceri e dolori dell'anima; è perciò non tanto la pedagogia come mezzo per un traguardo formativo, quanto piuttosto il fine stesso dell'educazione, l'ideale di perfezione morale, culturale e di civiltà cui ogni uomo deve tendere; è frutto di un processo continuo, mai compiuto, che impegna tutto l'uomo, ma attraverso il quale questi realizza pienamente se stesso come soggetto autonomo, consapevole di sé e in armonia con il mondo (in tedesco il termine viene di solito tradotto con la parola *Bildung*) *Paideia*, *aretè* e *virtus* sono anche elementi connotanti le Olimpiadi antiche nonché tutti i giochi panellenici. D'altra parte, questi stessi principi trovano nella carica agonale descritta nei poemi omerici la base fondante: “*Essere sempre il migliore e superiore agli altri*” (IL., VI, 208), in una pluralità di qualità umane che rappresentano l'essenza dello sport olimpico, tra cui la forza, il coraggio, l'astuzia, la lealtà, l'amicizia, la disciplina, la costanza, l'impegno, il sacrificio, la fantasia, la creatività, il riconoscimento e rispetto dell'avversario, la collaborazione, solo per fare alcuni esempi della molteplicità di valori che – grazie allo sport – viene forgiato e formato lo spirito umano.

13 Per approfondimenti si veda la *teoria dei neuroni a specchio* (Gallese 2006a, 2006b), della quale la Stein sembra porsi come antesignana nella dissertazione *Il problema dell'empatia* (1917).

essere e della sua vita spirituale animata e la porta attraverso cui abbiamo accesso ad essa.” (Stein 1932, p. 251).

Con il seguente esempio molto semplice – esplicativo ma non riduttivo – potremmo tranquillamente sostenere che se mi si presenta dinnanzi a me un ‘organismo vivente’ come una quercia (livello di ‘stadiazione’ inferiore a quello di persona umana) e voglio insegnarli un movimento razionale, mi accorgo facilmente che non posso attuare questa mia intenzione¹⁴ perché quell’albero non possiede gli organi di senso e le facoltà movimento aprioristiche trascendentali che caratterizzano un organismo vivente il cui correlato è la coscienza tipica della persona umana spirituale incarnata. Emerge così nella fenomenologia husserliana e steiniana¹⁵ il modo in cui l’essere umano orienta in modo radicale, costitutivo ed essenziale il modo di formare un altro essere umano.

“Oggi, grazie alla ricerca neuroscientifica” possiamo sostenere che “nessuna piena comprensione dell’altro in quanto *persona* può insomma, prescindere, dal coinvolgimento diretto di un’esperienza tattile incarnata” (Margiotta 2015, p. 256).

Il dibattito interno alla pedagogia e sui suoi concetti ci porta a propendere per un fondamento trascendentale dell’intersoggettività formativa, didattica ed educativa, che può trarre vantaggio proprio da un riposizionamento del tema fenomenologico-trascendentale dell’intersoggettività come costitutivo della possibilità e della conoscibilità della formazione: “L’intima connessione trascendentale tra soggettività e intersoggettività è uno dei risultati più sofferti di tutta la produzione matura di Husserl, ed è anche uno dei risultati più affascinanti e ancor oggi problematici e scandalosi” (Minello & Margiotta 2011, p. 27).

L’uomo tuttavia non è una materia inerte, che può essere plasmata come l’artista fa con l’argilla, ma colui che è destinato ad essere educato rappresenta una radice vitale che ha in sé le energie adeguate per svilupparsi in quella direzione, in cui maturerà la figura perfetta. Il compito del formatore non è quello di imporre un modello archetipico all’allievo, ma di consentire che la *Bild* di ciascuno emerga. L’uomo non è passivo nei confronti degli influssi educativi esterni, ma possiede la facoltà di compiere scelte, ossia atti liberi, perché dinanzi a tali agenti si può operare oppure può decidere di assecondarli. Egli ha la possibilità persino di ricercare alcuni elementi che possano contribuire a formarlo, oppure ad allontanarlo dal cammino verso la realizzazione della sua formazione (Stein 1933, pp. 21-25).

In futuro, ribadiamo, sarà necessario approfondire come, anche per le scienze motorie, l’utilizzo di teoretiche *iuxta propria principia*, potrebbe servire

“ad evitare che la ricerca sia fin dall’inizio inficiata da una presunta definitività metodologica che si traduce in pregiudizi circa il possibile [...] Siamo pertanto necessitati a riconoscere che non solo una teoretica pedagogica è nuovamente possibile, ma che, anzi, rappresenta l’unica via percorribile, come hanno già ben compreso altre aree disciplinari, sulla scia di Bateson, Maturana, Varela” (Minello & Margiotta 2011, p. 282).

Tutta la storia della filosofia, a partire dalla comparsa della gnoseologia e dei tentativi ‘seri’ di una filosofia trascendentale, che vede nella fenomenologia di Husserl la massima espressione

14 Intendiamo qui il termine intenzione, ovvero «intenzionalità», in senso stretto e non in senso fenomenologico, secondo la definizione che si può trovare nei dizionari classici o nel senso comune, intendendo dunque con tale termine ciò che ha carattere di intenzione come il proposito o desiderio di compiere un determinato atto – anche se tale atto non viene successivamente compiuto.

15 Cfr. STEINIANA: Revista de Estudios Interdisciplinarios (ISSN 0719-8728).

“è la storia di poderose tensioni tra la filosofia obiettivistica e trascendentale, è la storia dei tentativi di preservare l’obiettivismo e di riplasmarlo in forme nuove e, d’altra parte, dei tentativi del trascendentalismo di venire a capo delle difficoltà che l’idea della soggettività trascendentale e il metodo che essa esigea portano con sé” (Sini 1979, p. 417).

Troviamo così, tra i discepoli scissionisti del trascendentalismo husserliano, i filosofi Ingarden, Hartmann e Scheler (1928)¹⁶ – ‘seguito’ a sua volta Wojtyła 1999 – i quali creano una frattura all’interno della ‘scuola’ fenomenologica in merito allo sviluppo trascendentale della fenomenologia del Maestro. L’avvicinamento del Wojtyła filosofo alla fenomenologia di matrice germanica è avvenuto a Cracovia, attraverso la figura di Ingarden, anch’egli di origine polacca, discepolo di Husserl, compagno di studi e amico sincero della Stein (conosciutisi presso l’Università di Gottinga, dove seguivano i corsi di fenomenologia tenuti da Husserl). La scuola di Cracovia, di cui Ingarden è esponente preminente, rimane ancorata ad un realismo rigido, separandosi dalla fenomenologia ‘originale’ che prevedeva un ritorno alle cose stesse nel loro darsi fenomenico che riduce all’essenziale i dati della coscienza, per poi ricavare lo statuto ontologico dei fenomeni descritti a partire dalla dinamica intenzionale del soggetto stesso. Wojtyła, trovando in questo frangente e nella figura di Scheler un forte stimolo per la sua maturazione intellettuale, in opposizione al formalismo kantiano, cerca una fondazione dell’agire morale a partire dall’esperienza vissuta e sperimentabile, ed una normativa del dovere morale evidente alla coscienza a tal punto da rafforzare l’atto volontario di sequela-adesione al morale.

“Nel corso delle considerazioni precedenti sorgeva il bisogno” di definire “con più precisione, in relazione all’esperienza dell’uomo, il significato di «esperienza» in generale. È evidente che non la concepiamo in senso puramente fenomenico, come è avvenuto e ancora avviene nella vasta cerchia del pensiero empiristico. Al contrario, l’approccio empirico, che qui adottiamo, non deve in alcun modo, anzi, non può identificarsi con la concezione fenomenica dell’esperienza. La riduzione della sfera dell’esperienza alla funzione e al contenuto dei soli sensi genera profonde contraddizioni ed equivoci. Ciò può essere illustrato considerando il principale oggetto di questo studio, cioè l’uomo. Se infatti adottiamo l’approccio fenomenico, dobbiamo chiederci: che cosa in tal caso mi è dato in modo diretto? Forse solo una «superficie», percepibile dai sensi di quell’essere che io chiamo uomo, oppure l’uomo stesso? O forse, e in quale misura, il mio proprio «io» come uomo? Sarebbe alquanto difficile ammettere che nell’uomo – o meglio dall’uomo – è dato solo un non ben definito insieme di qualità sensibili, mentre l’uomo stesso non è più dato, cioè non è dato l’uomo e la sua azione cosciente, ossia l’atto” (Wojtyła 1999, p. 47).

16 Già tra Husserl e la sua assistente Edith Stein vi fu un dissidio ideologico sugli sviluppi della fenomenologia, in quanto la Stein respinse l’orientamento ideologico che il Maestro aveva dato alla fenomenologia, in conseguenza del quale il mondo sarebbe venuto a dipendere dall’atto creativo della coscienza, rischiando una curvatura idealistica nella direzione di un idealismo trascendentale. Tale discordanza di vedute fu al centro di animate discussioni con il Professore, anche prima che la Stein assunse l’incarico di assistente.

Merita infine attenzione, la prospettiva argomentata da Michel Henry¹⁷ e i concetti di “*Incarnazione*” e di “*Fenomenologia della carne*” (Henry 2000, pp. 3 e 196): chiarire l’incarnazione, l’esistenza nella carne, l’essere-carne. La carne non è il corpo. È la carne infatti che provando, soffrendo, subendo e sopportando se stessa, godendo di sé secondo impressioni sempre nuove, è capace di sentire il corpo che è esterno ad essa, di toccarlo come pure di essere toccata. In definitiva è solo la carne che ci permette di conoscere il corpo. “A questo punto il problema della possibilità trascendentale del nostro corpo proprio, che abbiamo anche noi chiamato corpo trascendentale, originario, costituente, stranamente si sdoppia” (Henry 2000, p. 135). Questo sdoppiamento del corpo trascendentale ci rivela che la corporeità originaria ha la sua essenza nella vita. Henry propone così una magistrale analisi della condizione incarnata dell’uomo, tratteggiando temi diversi e tra essi collegati quali la corporeità, la possibilità, l’angoscia, l’erotismo, la rivelazione e la salvezza. Il suo pensiero, oltre a rappresentare una profonda meditazione della verità cristiana, costituisce un’originale ripresa critica della tradizione fenomenologica da Husserl a Merleau-Ponty. Una volta neutralizzato il potere di manifestatività dell’esteriore, dominio nel quale non sussiste individuazione possibile, Henry giunge al fuoco della cosiddetta fenomenologia rovesciata:

“Ciò che Heidegger rimprovera molto chiaramente a Husserl [...] è l’inserzione dell’intenzionalità in una *coscienza* o in una *soggettiva* e il mantenimento, a favore di tali concetti inadeguati, di una *interiorità* cui non si sfuggirà mai veramente al fine di ritrovare l’Oggetto originale in lui stesso e qual è, di rendergli giustizia nel suo modo di mostrarsi nella chiarezza dell’Essere. È vero che in Husserl, nel caso dell’esperienza d’altri che qui ci interessa, l’altro si avvolge nel genere di interiorità che nel pensiero classico è propria della coscienza, talché solo il suo corpo che appare nel mondo [...] si offre a una percezione effettiva mentre la sua vita ci sfugge, non essendo mai che ‘*appresentata*’ con il corpo, in forma di un significato intenzionale e quindi irreali.

Rifiutando i concetti di *coscienza* e *soggettività*, sradicando totalmente ogni forma di interiorità [...] fornisce al problema dell’esperienza d’altri una soluzione tanto ricercata [...] Il *Dasein* non è un *essere-con* per il fatto che, aprendoci al mondo, si aprirebbe agli altri contemporaneamente a tutto quanto si mostra nel mondo [...] Siamo *essere-con* non perché *di fatto* siamo con qualcuno o con molti nel mondo. Sia che siamo soli o con altri, l’*essere-con* precede sempre. La solitudine per esempio è possibile solo sullo sfondo di questo *essere-con*, come una modalità privativa di questo. Mai potremmo sentirci soli se l’altro non venisse a *mancarci* e mai questi potrebbe mancarci se non fossimo originariamente con lui” (Henry 2000, pp. 275-276).

Da questo passaggio si evince il tentativo di strappare definitivamente alla trascendentalità “soggettiva” il suo primato ontologico. Alcune questioni restano, tuttavia, da chiarire. Nonostante vada riconosciuto ad Henry il merito di aver provato a ripensare la vita nel suo statuto positivo, interrogandosi sulla validità della proposta di una sua auto-afezione pura, è fuor di dubbio, che il privilegio conferito alla vita nella sua dimensione *intransitiva*, rischi di compromettere l’accessi-

17 Henry è attualmente forse il più grande pensatore cristiano a rappresentanza della fenomenologia francese. Nato a Haiphong nel 1922, ha studiato in Francia e insegnato a Montpellier. La sua attività di studioso, avviata prima della guerra si è sviluppata nel clima della grande stagione fenomenologica di Sartre e di Merleau-Ponty, da cui il filosofo giunge tuttavia a prendere le distanze in una ricerca estremamente rigorosa e personale.

bilità del rapporto che lega la soggettività, in quanto sé vivente, al mondo. Si può controbattere, tuttavia, che un'interpretazione insista sul suo aspetto tautologico, possa finire per disconoscere il senso più profondo della fenomenologia henryana. In essa, per quanto implicita, la correlazione tra quell'*immédiateté pathétique*, che rifiuta ogni «superficie» e ogni «volto», e l'*hors de soi*, non sembra, infatti, restare impensata. Prova ne è la disamina critica compiuta dal filosofo nei confronti del vitalismo.

L'attacco di Henry non è rivolto, qui, all'identificazione tra vita e forza, quanto, piuttosto, alla mancata attribuzione, a questa stessa forza, di una propria specifica fenomenalità; in breve: all'assenza di una determinazione peculiare del suo legame intrinseco alla soggettività. Henry si propone di dotare l'ego trascendentale di una *force* che, in un senso tutt'altro che metaforico, definirebbe l'essenza concreta della vita e della sua stessa possibilità di un'apertura all'empirico. Né *iperpotenza* di una volontà astratta, né cecità di un dinamismo incosciente: una potenzialità interna e non intenzionale che aderisce in senso immediato al corpo soggettivo e si rivela, in ultima analisi, la condizione fondante di ogni agire possibile nel fuori. Questo movimento originario non resta, dunque, prigioniero di se stesso, ma rende ragione, in senso ontologico, di ogni esperienza trascendente.

In questo scorcio ci pare di scorgere un'affinità di pensiero e di linguaggio con Buber¹⁸ nel momento in cui afferma che

“solo l'uomo che attua nella sua vita integrale, con tutto il suo essere, le relazioni a lui possibili, ci aiuta a conoscere veramente l'uomo. E dal momento che la profondità dell'uomo si rivela soltanto a colui che è diventato «solitario», il cammino verso la risposta è segnato nell'uomo che riesce a superare la sua solitudine senza perderne la virtù problematizzante” (1943, p. 118.).

A differenza di Henry, che pone la dimensione trascendentale nell'intersoggettività, riteniamo che la dimensione intersoggettiva, ovvero la dimensione 'tra', in Buber (1952; 1953; 1956; 1962), sia costitutiva dell'umano non tanto in senso gno-seologico-conoscitivo, quanto piuttosto in senso etico-morale, con notevoli implicazioni sul piano pedagogico, educativo e formativo. È infatti nel passaggio dal rapporto inter(s)oggettivo 'Io-esso', nel quale l'alterità viene disumanizzata e considerata come cosa tra le cose, al rapporto 'Io-Tu' che rende la dimensione intersoggettiva un 'Noi', che viene superata completamente qualsiasi visione reificante dell'uomo, tipica dell'epoca contemporanea, dove tutto viene 'mercificato'. Se è vero che l'identità è plasmata anche dal riconoscimento sociale (Taylor 1994), ogni mancanza di riconoscimento è un dimenticare e costituisce quindi un atto di reificazione, ovvero “un tipo di comportamento umano che viola i nostri principi etici o morali in quanto tratta gli altri soggetti non in conformità alle loro caratteristiche umane, ma come oggetti privi di sensibilità e di vita, cioè come «cose» o come «merci»” (Honneth 2007, pp. 13-14).

Tornando alla questione pedagogica delle 'scienze motorie', per chiudere il cerchio nel punto in cui è stato aperto, ci pare ora più chiaro il motivo per il quale Galliani (1998, p. 635) sostiene che la didattica – e quindi qualsiasi scienza dell'educazione e della formazione – non possa basarsi su “fondamentalismi trascen-

18 Martin Mordechai Buber (Vienna, 8 febbraio 1878 – Gerusalemme, 13 giugno 1965) è stato filosofo, teologo e pedagogista. Austriaco naturalizzato israeliano, a lui si deve l'emersione del movimento *hassidim* alla cultura europea, ma soprattutto l'idea che la vita è fondamentalmente non-soggettività, bensì *intersoggettività*. Per Buber soggetto e intersoggettività sono sincronicamente complementari, tanto da poter affermare: «*In principio era la relazione!*».

dentali". Tuttavia, al tempo stesso, non riteniamo che Husserl e i suoi discepoli, anche se scissionisti, propongano fondamentalismi assoluti, in quando le diverse correnti fenomenologiche pongono la trascendentalità e le sue fondamenta costitutive ora nella soggettività ora nell'intersoggettività.

Sicuramente la questione della trascendentalità merita ulteriori approfondimenti. Soprattutto necessita di confrontarsi con le linee di ricerca seguite dai discepoli del Padre della fenomenologia, alcune delle quali, appunto, sembrano porre il fondamento trascendentale proprio nella dimensione intersoggettiva anziché nel soggetto.

Conclusioni

Grazie all'approccio fenomenologico e post-fenomenologico/enattivista, si è cercato di ricostruire la storia dei fondamenti gnoseologici del corpo – e in parte della motricità umana – nella tradizione filosofica a noi più nota, nel tentativo di fornire un contributo teoretico-gnoseologico alle 'scienze motorie' sulla scorta della 'svolta epistemologica' segnata dalla rottura di Varela (1985), con lo scopo di giungere ad una esplicazione fondativa delle stesse in quanto settore disciplinare unitario, seppure interconnesso a molteplici altri saperi scientifici, la cui ontologia si costituisce su teoretiche *iuxta propria principia* quale dominio epistemico rigoroso. In modo particolare è stata approfondita la questione trascendentale della formazione, della pedagogia e della didattica delle scienze motorie nel suo peculiare legame con alcuni temi cruciali della filosofia fenomenologica: incarnazione, intenzionalità e intersoggettività.

Ma il presente e il futuro delle scienze motorie nel nostro Paese necessitano di misurarsi con il problema della educabilità del corpo nell'atto di motricità. I temi dell'educabilità del corpo sono stati trattati e/o visitati da diversi gruppi di ricerca in Italia (e.g., Casolo 2002; Gallese 2006a, 2006b; Lipoma 2014; Margiotta 2009), tanto che in questo saggio se ne è fatto solo cenno, senza pretese di esaustività e completezza, ma con la consapevolezza di avvenuti e futuri approfondimenti discussi e da discutere in altre sedi più specifiche. Il tema dell'educazione e dell'educabilità della corporeità, così come della didattica delle scienze motorie, va riconosciuto come ambito meritevole di studio a tutti i livelli di istruzione e formazione, tanto che si ritiene quasi ovvio che, per raggiungere apprendimenti motori significativi, è necessario che vi siano azioni didattiche fornite da persone competenti – e qui aggiungerei – anche consapevoli del e padroneggianti il paradigma a cui afferisce la didattica enattiva.¹⁹

"Considerare la cognizione sociale come una facoltà incarnata e situata, dischiude alla pedagogia la possibilità di studiare la formazione [...] come facoltà sociale nella quale l'azione svolge un ruolo cruciale [...] L'approccio fenomenologico lega la formazione all'azione all'interno di un contesto intersoggettivo. Indagine pedagogica su ciò che è educazione, istruzione e formazione comincia dallo studio dei domini dell'azione e dell'intersoggettività" (Margiotta 2015, pp. 151-152).

19 Anche l'auto-apprendimento di maestria motoria – tema che andrebbe approfondito in altra sede – si deve necessariamente fondare su un rapporto intersoggettivo.

Ciò ci consente di riconoscere come le dimensioni sottese alle azioni educative, formative e di insegnamento, sono accomunate da un fondamento *intersoggettivo e trascendentale*, grazie all'*intenzionalità* che contraddistingue la coscienza incarnata radicata in un tessuto sociale²⁰, ovvero inerente ad un corpo vivente, senziente, vissuto, aperto a- e radicato nel mondo che può essere definito come una sorta di *geometrico conoscitivo* (Melchiorre 1987).

Inoltre, assodato che l'enattivismo – e le inerenti teorie sull'*embodied cognition* – a differenza di altri approcci è in grado di fornire un principio di definizione del corpo come “sistema autopoietico e di auto-individuazione” (cfr. Maturana & Varela 1985), lo stesso può essere avanzato per spiegare il processo di acquisizione delle abilità sportive e di controllo del movimento umano. Il vantaggio è tuttavia reciproco, sia a livello teorico che pratico, in quanto le scienze motorie e sportive consentono di convalidare l'enattivismo, coniugando sia il *sapere teorico praticato* sia il *sapere pratico teorizzato*. Ma l'eccesso di teorizzazione sull'enattivismo e la parallela mancanza di competenze pratiche e metodologiche per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento delle abilità motorie e sportive emerge chiaramente nella formazione occidentale, in quanto ‘facciamo ancora fatica’ ad applicare le teorie enattive in un'ottica di *learning by doing* nella didattica e nella formazione.

Gomez Paloma già nel 2009 è stato antesignano, nel panorama pedagogico italiano, del ruolo delle neuroscienze nella ricerca educativa e didattica, consentendo tuttora (cfr. anche Gomez Paloma 2013) di applicare le teoretiche dell'enattivismo all'ambito delle scienze motorie, in una analisi puntuale della concezione autopoietica della corporeità, del contributo dell'*embodied cognition*, delle attuali teorie sui neuroni specchio e sull'applicazione della *mindfulness*, consentendo al docente, anche e soprattutto di scienze motorie, di acquisire competenze migliorative per l'insegnamento delle abilità motorie, generando un ampio spazio di intermediazione euristica e culturale.

Alla luce di tutto ciò, non a caso, l'ultima edizione rivisitata di *The Embodied Mind* (2017), oltre a chiarire le argomentazioni sostanziali a favore dell'approccio enattivo, esplicita un rinnovato interesse teoretico ma soprattutto pratico per il buddhismo, con particolare riferimento alla consapevolezza di sé e alla consapevolezza corporea, che può avvenire attraverso specifiche pratiche buddhiste di riduzione e controllo dello stress. L'accostamento della filosofia e scienza occidentale al buddhismo, in questo frangente, è sostenuto da una molteplicità di ragioni (cfr. Varela *et al.* 1991). È importante dunque ricordare come il concetto estremamente originale di “enazione” a cui l'opera introduce, trae spunto dall'intreccio di teoretiche sviluppate in più di duemila anni nella filosofia occidentale (da Aristotele a Merleau-Ponty) con le dottrine buddhiste.

In conclusione, crediamo che la pedagogia e la didattica dello sport possano proficuamente avvalersi del paradigma enattivo per testare punti di connessione tra i suoi studi empirici e l'approccio incarnato alle scienze della mente. L'enattivismo offre un paradigma assai adatto per perseguire quell'auspicata collaborazione interdisciplinare e transdisciplinare tra specialisti dello sport sia teorici che

20 Mentre la Stein tematizza in modo specifico l'essenza dell'empatia come atto di conoscenza *sui generis* che permette di giungere alla conoscenza della coscienza estranea e che presenta tre gradi di attuazione, ovvero come vissuti originari e non-originari al tempo stesso nelle loro diverse fasi di attuazione (1917), in Husserl l'essenza degli atti empatici ha un ruolo periferico, in quanto il fulcro della sua indagine si occupa principalmente di trovare i presupposti che consentano di giungere alla conoscenza di un mondo oggettivo, il quale non può prescindere da una relazione trascendentale intersoggettiva tra una molteplicità di soggetti (1952).

applicati, riconoscendo che i risultati e i modelli dell'*embodied cognition* possono consentire di sviluppare metodi di 'allenamento' e formazione ancor più efficaci. Dall'altra parte, è indubbio l'apporto delle scienze dello sport alle scienze cognitive, in quanto lo studio empirico delle prestazioni atletiche può ispirare e validare nuovi modelli esplicativi delle capacità sensomotorie oltre che dei processi attentivi, mnestici, decisionali e di controllo, definendo confini dinamici tra il soggetto – sistema cognitivo – e l'oggetto – dominio cognitivo (Zambianchi & Scarpa 2020), che avviene sempre grazie ad una trascendentalità intersoggettiva e a quella *cognizione sociale* che Margiotta (2015) definisce come *facoltà incarnata e situata*.

Riferimenti bibliografici

- Adorno, F., Gregori, T., & Verra, V. (1996). *Manuale di storia della filosofia 3*. Roma-Bari: Laterza.
- Aristotele (1979). *Etica Nicomachea*, (a cura di C. Mazzarelli). Milano: Rusconi.
- ATI (2007). *Il corpo alla prova dell'antropologia Cristiana*. Milano: Glossa.
- Berti, E. (2007). *In principio era la meraviglia. Le grandi questioni della filosofia antica*. Bari: Laterza.
- Boncinelli, E., & Galimberti, U. (2000). *E ora? La dimensione umana e le sfide della scienza*. Torino: Einaudi.
- Buber, M. (1943). *Il problema dell'uomo*. Torino: Elledici 1983.
- Buber, M. (1952). *L'eclissi di Dio*. Firenze: Passigli 2001.
- Buber, M. (1953). *Discorsi sull'educazione*. Roma: Armando 2009.
- Buber, M. (1956). *Il cammino dell'uomo*. Torino: Qiqajon 2004.
- Buber, M. (1962). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo 1993.
- Casini, L. (1990). *La riscoperta del corpo. Schopenhauer / Feuerbach / Nietzsche*. Roma: Studium.
- Casolo, F. (2002). *Lineamenti di teoria e metodologia del movimento umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Galimberti, U. (1987). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gallese, V. (2006a). *Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Gallese, V. (2006b). La molteplicità condivisa. Dai neuroni mirror all'intersoggettività. In M. Cappuccio (a cura di). *Neurofenomenologia* (pp. 293-326). Milano: Bruno Mondadori..
- Galliani, L. (1998). Didattica e comunicazione. *Studium Educationis*. 4: 626-662. Padova: CEDAM.
- Gava, G. (1977). *Mente versus corpo. Un errore logico-linguistico*. Padova: Liviana.
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.
- Gomez Paloma, F. (2009), (a cura di). *Corporeità, didattica e apprendimento. Le nuove neuroscienze dell'educazione*. Salerno: Edisud.
- Henry, M. (2000). *Incarnation. Une philosophie de la chair*. Paris: Seuil.
- Honneth, A. (2007). *Reificazione. Uno studio in chiave di teoria del riconoscimento*. Roma: Meltemi.
- Husserl, E. (1952). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. A cura di Costa V. Torino: Einaudi 2002.
- Husserl, E. (1963). *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*. Stephan Strasser. Trad. it. *Meditazioni cartesiane con l'aggiunta dei discorsi parigini*. Milano: Bompiani 1989.
- Krein, K. & Ilundáin-Agurruza, J. (2017). High-level Enactive and Embodied Cognition in Expert Sport Performance. *Sport, Ethics and Philosophy*. 11(3): 370-384.
- Lipoma, L. (a cura di). (2014). *Educazione motoria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Marcel, G. (1927). *Journal Métaphysique*. Paris: Gallimard.
- Margiotta, U. (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità* (Vol. 2). Venezia: Cafoscarina.

- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione*. Roma: Carocci.
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Trad. it. Padova: Marsilio.
- Melchiorre, V. (1988). *Il corpo*. Brescia: La Scuola.
- Melchiorre, V. (1987). *Corpo e persona*. Genova: Marietti.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard. Trad. it. *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore 1965.
- Minello, R., & Margiotta, U. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Platone (1977; 1979; 1980). *Opere complete*, (a cura di M. Valgimigli) Vol. I; II; III. Laterza Roma-Bari.
- Reale, G. (2002). *L'immagine e il concetto di corpo nella cultura greca; saggio contenuto in I. F. Magnoni (a cura di), Ippocrate e Vangelo nella sanità che cambia*. Bologna: EDB.
- Rosmini, A. (1830). *Nuovo saggio sull'origine delle idee*. Edizione Nazionale.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Scarpa, S. (2007). Philosophy for Children and the Kinetic Sciences: a possible conciliation? The body and movement in the philosophy for children curriculum. *Childhood & Philosophy, a journal of the international council of philosophical inquiry with children*. 3(5): 59-83.
- Scheler, M. (1928). *Die Stellung des Menschen in Kosmos*. Darmstadt: Otto Reichl.
- Sini, C. (1979). *I filosofi e le opere. L'età contemporanea*. Milano: Principato.
- Stein, E. (1917). *Zum Problem der Einfühlung*. Halle: Buchdruckerei des Waisenhauses. Trad. It. *Il problema dell'empatia*. A cura di Costantini E. & Costantini E.S. Roma: Studium 1985.
- Stein, E. (1930). *Der Aufbau der menschlichen Person*. Trad. It. *La struttura della persona umana*. A cura di Costa V. Roma: Città Nuova 2000.
- Stein, E. (1932). *Einführung in die Philosophie*. Trad. It. *Introduzione alla filosofia*. A cura Gelber L. & Linssen M. Roma: Città Nuova 1991.
- Stein, E. (1933). *Ganzheitliches Leben. Schriften zur Religiösen Bildung*. Trad. It. *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*. A cura Linssen M. & Gelber L. Roma: Città Nuova 1994.
- Taylor, C. (1994). *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*. Milano: Feltrinelli.
- Timossi, R. (1999). *Dio e la scienza moderna. Il dilemma della prima mossa*. Milano: Mondadori.
- Varela, F.J. (1985). *Complessità del vivente e autonomia del cervello*. In G. Bocchi & M. Ceruti (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Varela, F.J., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press. Trad. it. 1992, *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*. Milano: Feltrinelli. Revised edition 2017.
- Wojtyła, K. (1999). *Persona e atto*. Rimini: Rusconi.
- Zambianchi, E., Scarpa, S. (2020). *En-attività della relazione educativa e costruzione del sé*. Roma: Tab Edizioni.