

Il corpo assente. Conseguenze di un silenzio e piste di lavoro

Federico Batini

Abstract – *The body is “marked absent” at school. The body is there, the bodies are there and they continue to be of fundamental importance, not only in a biological sense, in the development of girls and boys, boys and girls. It is necessary to become aware of the practices of subjection and silence that are practiced in school. Educational and psychological research has brought to light the fearful consequences of a real lack of taking responsibility in the adult world, with particular reference to the educational and educational systems, regarding the relationship that preteens and adolescents structure towards their own body of others. It is therefore necessary to promote a learning that integrates the body and a real development pedagogy, which accompanies the complex relationship that is structured with the image of oneself and with one's physical body.*

Riassunto – *Il corpo è “segnato assente” a scuola. Il corpo c'è, i corpi ci sono e continuano a rivestire un'importanza fondamentale, non soltanto in senso biologico, nello sviluppo di bambine e bambini, ragazzi e ragazze. Occorre prendere consapevolezza delle pratiche di assoggettamento e di silenzio che, nella scuola, vengono praticate. La ricerca educativa e psicologica ha portato alla luce le conseguenze temibili di una vera e propria mancanza di assunzione di responsabilità del mondo adulto, con particolare riferimento ai sistemi educativi e di istruzione, circa il rapporto che preadolescenti e adolescenti strutturano nei confronti del corpo proprio e altrui. Occorre dunque promuovere un apprendimento che integri il corpo e una vera e propria pedagogia dello sviluppo, che accompagni il complesso rapporto che si struttura con l'immagine di sé e con il proprio corpo fisico.*

Keywords – body, school and corporeality, homophobic bullying, bullying, embodied learning

Parole chiave – corpo, scuola e corporeità, bullismo omofobico, bullismo, apprendimento embodied

Federico Batini è Professore associato di Pedagogia Sperimentale, Metodologia della Ricerca Educativa, Metodi e Tecniche della Valutazione scolastica all'Università degli Studi di Perugia. Si occupa di prevenzione della dispersione scolastica, di didattiche attive, degli effetti e pratiche di lettura e lettura ad alta voce, di prevenzione del bullismo omofobico e dell'omofobia. Sul tema ha recentemente pubblicato: *Conoscere per prevenire. Indagine sul pregiudizio omofobico di un campione di studenti dell'Università di Perugia* (in coll. con I. D. M. Scierri, in “*Whatewer*”, 3, 2020); *Misurare l'omonegatività: validazione italiana della Multidimensional Scale of Attitudes Toward Lesbians and Gay Men* (in coll. con I. D. M. Scierri, in “*Journal Of Educational, Cultural And Psychological Studies*”, 21, 2020). Dirige la Rivista “*LLL*” e i progetti di ricerca-azione “*Leggere: forte!*” (Regione Toscana, Indire, Cepell, USR Toscana, Unipg e LaAV) e “*Leggimi ancora*” (Giunti scuola, Giunti Editore).

*Forse ai nostri giorni l'obiettivo non è quello di scoprire che cosa siamo,
ma di rifiutare quello che siamo.
Dobbiamo immaginare e costruire quello che potremmo essere.
(M. Foucault)*

1. Senza il corpo?

Il vero problema della fuga dei cervelli, dichiara il bravissimo cantautore Filippo Gatti all'inizio di un suo concerto, è quando i corpi rimangono in Italia. A scuola, osservando alcune pratiche, parrebbe accadere il contrario: interessano i cervelli, come se questi non fossero una parte di qualcosa di molto più articolato e complesso, i corpi potrebbero, forzando la battuta, rimanere a casa.

Michel Foucault, nel discorso d'insediamento presso la cattedra di Storia dei *Sistemi di Pensiero* del Collège de France, tenuto il 12 aprile 1970, definisce i sistemi educativi «un modo politico di mantenere o di modificare l'appropriazione dei discorsi, con i saperi ed i poteri ch'essi comportano¹».

Seppure non vi sia, nel discorso foucaultiano, una trattazione organica e specifica del rapporto tra pedagogia e potere, come per altri campi, pure possiamo trovare nella sua opera molti riferimenti e approfondimenti sul ruolo dei sistemi educativi istituzionali nel collaborare al “controllo” e alla “sottomissione” dei corpi. Le file dei banchi, il rango (ottenuto ricorsivamente attraverso la collocazione comparativa e classificatoria sottointesa dai voti), la disciplina/le discipline (nella duplice accezione che l'italiano rende benissimo) ne sono gli strumenti più evidenti. La scuola è il luogo in cui i corpi sono disposti, distanziati (l'attualità lo conferma in modo terribilmente sarcastico), sostiene il grande pensatore francese, in modo da essere controllati e controllabili, in modo da essere addomesticati e addestrati. Non sarà un caso, in tal senso, che l'ultimo Foucault recupera una “pedagogia” attraverso l'interessante proposta della cura di sé, quasi come se l'istituzione scuola non fosse emendabile e la liberazione passasse, invece, attraverso percorsi personali.

Il corpo rappresenta lo “strumento” principale attraverso il quale i bambini, fin dalla più tenera età, entrano in contatto con l'ambiente che li circonda: le prime forme di conoscenza sono decisamente mediate dal corpo in un processo esplorativo e di scoperta, in qualche modo potremmo dire che il corpo stesso spinge a conoscere: addirittura il corpo diviene strumento e oggetto di conoscenza in alcune delle prime esplorazioni dell'infanzia (abbiamo tutti in mente qualche bambino di poche settimane che contempla, incantato, la propria mano e i movimenti che è in grado di produrre). Già a partire dalla scuola dell'infanzia o dalla primaria il corpo diventa oggetto di proibizioni, limiti, regole. La possibilità di esplorare, la stessa possibilità di movimento e l'apprendimento attraverso il gioco subiscono drastiche riduzioni, lasciando il posto all'imperativo categorico: seduti, in silenzio. Si chiede, è noto, agli alunni anche nei primi anni della scuola primaria (quando non all'infanzia) di rimanere seduti per diverse ore consecutive in aula.

¹ Cfr. M. Foucault, *L'ordine del discorso e altri interventi*, trad. it. A. Fontana, M. Bertani, V. Zini, Torino, Einaudi, 2004, p.23.

Una volta che il corpo è stato “domato” (le regole sono state interiorizzate) e dunque non “disturba” sparisce: è l’attività intellettuale degli studenti a rivestire un ruolo preponderante, mentre la loro corporeità viene, spesso, dimenticata. La scuola tende a prediligere l’intelligenza linguistica e logico-matematica – come ha evidenziato, tra gli altri, Gardner² – a discapito delle altre, come ad esempio l’intelligenza corporeo-cinestetica, che non vengono valorizzate. Il corpo, ripetiamolo, viene dimenticato. Non se ne parla, non si guarda (non si deve guardare), non si espone. Il corpo sta sotto al banco, non entra nelle discussioni formali, non ha diritto di cittadinanza. Gli alunni, si può dire con un’espressione forte, esistono dalla testa in su.

Eppure in alcune fasce di età il corpo, i cambiamenti del corpo, la percezione del proprio corpo, la continuità/discontinuità tra come ci si sente e come ci si vede, la rappresentazione che si ha di noi stessi rispetto agli altri, feedback dei pari sul nostro aspetto, rappresentano i temi/problemi fondamentali rispetto a ciò che si vive. L’ipotesi che guida questo contributo è dunque quella secondo la quale un ambiente che ignora o nega quelli che sono i problemi più rilevanti soggettivamente vissuti dagli studenti non possa, fino in fondo, divenire significativo per quegli studenti.

Ci sono, come è ovvio, altre motivazioni a favore di una rinnovata attenzione al “corpo” e alla fisicità (e alla sessualità) all’interno dei contesti istituzionali di apprendimento: il sessismo presente nelle nostre società, nel nostro modo di parlare e persino nelle relazioni e interazioni degli adolescenti e preadolescenti, l’utilizzo del corpo della donna nel marketing, i numeri, terrificanti, della violenza di genere, l’uso/abuso di vari tipi di sostanze, le forme di bullismo legate all’aspetto o all’attribuita afferenza, a partire dall’aspetto e le movenze, a minoranze ghettizzate (del quale parleremo più avanti), la compresenza di più culture nello stesso territorio con valori, regole, proibizioni e possibilità differenti attribuite al corpo stesso... L’elenco potrebbe continuare, tuttavia, in un ambiente istituzionalmente dedicato ad educare bambini e ragazzi attraverso gli apprendimenti dovrebbe essere sufficiente calcare sul bisogno percepito e percepibile dagli studenti stessi a costituire una motivazione sufficiente.

2. Corpo e apprendimento

Nel 2018, l’OECD ha pubblicato un volume dal titolo *Teachers as Designers of Learning Environments*³, che pone l’accento sull’importanza di promuovere approcci pedagogici innovativi per rispondere alle sfide del XXI secolo. Tra le diverse prospettive illustrate, si fa riferimento anche all’*embodied learning* (la cui traduzione più frequente è quella di “apprendimento incarnato”). Con tale termine ci si riferisce agli approcci pedagogici che, partendo dalla consapevolezza del ruolo del corpo nell’apprendimento, prevedono l’uso consapevole del corpo medesimo in maniera sinergica rispetto alla mente per l’acquisizione di nuove conoscenze; si tratta di forme di apprendimento centrate sull’esperienza e sul ruolo attivo dei discenti, sull’imparare

² Cfr. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987.

³ Cfr. A. Paniagua, D. Istance, *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. Educational Research and Innovation, Paris, OECD Publishing, 2018.

tentando, facendo, sbagliando.

Nello specifico, si possono individuare tre filoni relativi ad approcci di *embodied learning*:

<i>School-based Physical Culture</i>	prevede l'introduzione di attività fisiche nel contesto scolastico per il raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento ⁴ .
<i>Arts education and arts-integrated learning</i>	prevede l'educazione artistica e l'integrazione di forme di arte (come teatro, musica, danza, arti visive e plastiche) all'interno di altre discipline per il raggiungimento di obiettivi comuni di apprendimento.
<i>Maker Culture</i>	prevede il coinvolgimento degli studenti in processi di <i>tinkering</i> (traducibile, letteralmente, come "armeggiare") legati alla costruzione di oggetti attraverso l'utilizzo di laboratori (<i>makerspace</i>).

Sono molti gli studi⁵ che hanno messo in luce i benefici prodotti dalla possibilità di utilizzare il corpo all'interno dei contesti destinati all'apprendimento formale, benefici che riguardano sia l'area della percezione di senso, da parte degli studenti, sia l'area dei risultati (si producono, con questi approcci, effettivi guadagni apprenditivi).

Risulta chiaro come, nella maggioranza di questi approcci, il corpo non sia messo esplicitamente, a tema, ma sia, perlomeno utilizzato e integrato nell'attività cognitiva (anche se, per precisione, occorre dire che alcune forme di teatro e di danza costituiscono, indubbiamente, stimoli anche espliciti alla riflessione sulla propria relazione con il corpo, con il corpo degli altri).

La pratica costante della lettura ad alta voce, inoltre, con testi di fiction narrativa adeguata può costituire un elemento metariflessivo, mediante l'immedesimazione e la metaforizzazione, rispetto a quanto esperito e vissuto.

3. Notizie dalla ricerca: il corpo esiste

La ricerca educativa evidence based presenta diverse forme di integrazione del corpo nella didattica. In un primo studio vediamo cosa significa non mortificare, nella didattica, la necessità dei bambini di muoversi (muovere il corpo) e quali guadagni comporti in termini di motivazione, impegno nell'apprendimento e gradimento da parte dei bambini coinvolti, in un secondo studio, invece, l'utilizzo del corpo è integrato alla didattica ed è atto apprenditivo (uso del corpo per

⁴ Un esempio è rappresentato da *Better Movers and Thinkers* (BMT), programma lanciato da Education Scotland, un approccio per l'insegnamento e l'apprendimento dell'educazione fisica finalizzato al miglioramento delle funzioni esecutive legate allo sviluppo di qualità personali, abilità di pensiero, alfabetizzazione fisica e forma fisica.

⁵ Cfr. E. Reeves, S. Miller, C. Chavez, *Movement and Learning: Integrating Physical Activity Into the Classroom*, in "Kappa Delta Pi Record", 52(3), 2016, pp. 116-120.

apprendere).

Uno studio⁶ ha voluto indagare in che modo l'introduzione di attività di tipo fisico all'interno delle lezioni di quattro materie scolastiche (arti linguistiche, matematica, geografia, studi sociali) di otto scuole primarie di differenti aree di Creta (Grecia) potesse incidere sulla motivazione di 147 studenti. L'intervento ha previsto lo svolgimento di sei lezioni nell'arco di due settimane (la prima, la seconda, la quarta e la sesta lezione si sono svolte secondo le modalità tradizionali, invece la terza e la quinta lezione hanno previsto l'introduzione di dieci minuti di attività fisica all'interno di una lezione di 45 minuti). Tenendo conto delle dimensioni delle classi, non si è previsto l'impiego di attrezzatura specifica, se non di attrezzatura minima, come l'utilizzo della palla; agli studenti è stato chiesto, per esempio, di muoversi all'interno della classe secondo diverse andature (salto, galoppo, corsa). I risultati dello studio hanno fatto emergere come l'introduzione dell'attività fisica nel corso delle lezioni scolastiche abbia influito in modo significativo sull'innalzamento della motivazione intrinseca, della competenza percepita e dell'impegno degli studenti. Inoltre, le lezioni nelle quali è stata introdotta l'attività fisica sono state percepite dagli studenti come maggiormente interessanti e piacevoli rispetto alle lezioni tradizionali.

Un altro studio⁷ ha illustrato gli effetti positivi legati all'utilizzo del "movimento consapevole" (*mindful movement*) all'interno di attività di apprendimento cooperativo per l'acquisizione di nozioni di geometria, nello specifico degli angoli. Il "movimento consapevole" prevede l'utilizzo del corpo per svolgere movimenti mirati all'apprendimento di specifici argomenti. Lo studio ha coinvolto 261 alunni (158 nel gruppo sperimentale e 103 nel gruppo di controllo) di classe seconda e terza della scuola primaria, per un totale di sei scuole coinvolte. L'intervento, della durata di quattro settimane, ha previsto il coinvolgimento di otto insegnanti: cinque di loro, dopo aver seguito un corso di formazione di 56 ore sul tema del movimento nell'apprendimento cooperativo, hanno introdotto tali pratiche nelle lezioni; i restanti tre insegnanti hanno svolto lezioni tradizionali. I risultati hanno mostrato che gli alunni del gruppo sperimentale hanno ottenuto migliori risultati nell'apprendimento degli angoli rispetto agli alunni del gruppo di controllo. Si è osservata anche una maggiore comprensione degli altri argomenti trattati da parte del gruppo sperimentale e una maggiore partecipazione e soddisfazione.

4. Bullismo omofobico e bullismo basato sull'aspetto fisico

Il rapporto UNESCO dal titolo *Behind the numbers: ending school violence and bullying*⁸ – che fa riferimento ai dati raccolti dal *Global school-based student health survey* (GSHS) dell'Organizzazione mondiale della sanità (OMS), che ha coinvolto studenti dai 13 ai 17 anni, e ai dati

⁶ Cfr. S. Vazou, P. Gavrilou, E. Mamalaki, A. Papanastasiou, N. Sioumala, *Does integrating physical activity in the elementary school classroom influence academic motivation?*, in "International Journal of Sport and Exercise Psychology", 10(4), 2012, pp. 251-263.

⁷ Cfr. E. Shoval, *Using mindful movement in cooperative learning while learning about angles*, in "Instructional Science", 39(4), 2011, pp. 453-466.

⁸ Cfr. UNESCO, *Behind the numbers: ending school violence and bullying*, UNESCO HIV and Health Education Clearinghouse, Paris, UNESCO, 2019.

dello studio *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), condotto dall'HBSC Consortium, che ha coinvolto studenti di 11, 13 e 15 anni – ha evidenziato in modo chiaro come, nel mondo, il 15,3% degli atti di bullismo si manifesti per motivazioni legate all'aspetto fisico (in particolare per l'aspetto del volto e del corpo) e come queste costituiscano la prima causa del bullismo. Al tal proposito, si osserva come le vittime di bullismo risultino maggiormente insoddisfatte riguardo all'immagine del proprio corpo (50.9%) rispetto a coloro che commettono atti di bullismo (43.1%); in generale, l'insoddisfazione rispetto alla propria apparenza è più diffusa tra vittime e bulli (52.1%) che tra coloro che non sono interessati dal fenomeno del bullismo (39.7%). Ulteriormente, essere sovrappeso o in condizione di obesità è più frequente tra le vittime e i bulli (18%) – le vittime si trovano più frequentemente in questa condizione (17.2%) rispetto ai bulli (15.2%) – che tra coloro non interessati dal fenomeno (13%). Inoltre, il bullismo legato all'aspetto fisico coinvolge più frequentemente le ragazze rispetto ai ragazzi in quasi tutte le regioni considerate all'interno del rapporto. Il fenomeno denominato *body shaming*, ovvero la derisione di qualcuno in relazione al suo aspetto fisico (in qualsiasi modo e senso), trova un buon terreno di sviluppo nei fenomeni di bullismo legati al corpo.

Va in tal senso anche uno studio⁹ che ha coinvolto più di 11 mila adolescenti in ambito statunitense, ha rilevato che gli adolescenti di sesso maschile sottopeso e in condizione di obesità hanno maggiori probabilità di subire atti di bullismo; in modo particolare, emerge come i ragazzi sottopeso siano soggetti a maggiori episodi di bullismo (31.6%) rispetto ai loro coetanei normopeso (22.5%) e in condizione di obesità (28.3%). Come osservano gli autori, tra le probabili ragioni di questo fenomeno vi è, da una parte, lo stigma che vede le persone obese come persone pigre, poco volenterose, trasandate, dall'altra, lo stereotipo che vede i ragazzi sottopeso come deboli, meno maschilini, anormali e più facilmente perseguitati.

Il report *In Your Face*¹⁰, pubblicato nel 2018 e realizzato all'interno della *Be Real Campaign* in collaborazione con YMCA¹¹, ha permesso di prendere in analisi il fenomeno legato al bullismo basato sull'aspetto fisico, coinvolgendo 1.006 giovani del Regno Unito tra gli 11 e i 16 anni. Alcuni dei risultati presenti nel report fanno emergere come il 55% dei rispondenti abbia subito atti di bullismo legati al proprio aspetto e il 40% di questi lo abbia sperimentato almeno una volta a settimana; questi episodi di bullismo sono iniziati all'età di 10 anni per il 54% dei rispondenti. Tra le principali cause del bullismo basato sull'apparenza vi è l'essere in sovrappeso (14%) e la forma del corpo (12%), ma anche non indossare vestiti firmati (12%) o indossare capi considerati inopportuni dai pari (6%).

Inoltre, si evidenzia come per le persone lesbiche, gay, bisessuali e transgender (LGBT) vi siano probabilità maggiori di subire atti di bullismo; lo stesso vale per ragazzi e ragazze il cui aspetto fisico non aderisce perfettamente all'immagine stereotipata di maschilità e femminilità¹².

⁹ Cfr. C. Wang, Y. Li, K. Li, D. Seo, *Body Weight and Bullying Victimization among US Adolescents*, in "American Journal of Health Behavior", 42(1), 2018, pp. 3-12.

¹⁰ Cfr. YMCA, *In Your Face. A report investigating young people's experiences of appearance-based bullying*, in <https://www.ymca.org.uk/wp-content/uploads/2018/02/In-Your-Face-v1.0.pdf>, consultato in data 15/10/2020.

¹¹ Per informazioni sulla *Be Real Campaign* cfr paragrafi successivi.

¹² Cfr. UNESCO, *Behind the numbers: ending school violence and bullying*, cit.

Una ricerca¹³ ha utilizzato i dati provenienti dallo *Youth Risk Behavior Surveillance System* (YRBSS) del 2013 – un questionario che mira a monitorare i comportamenti che possono rappresentare un rischio per la salute e causare morte, disabilità e problemi sociali tra i giovani negli Stati Uniti – per indagare se il numero di vittime di bullismo fosse più elevato tra gli studenti LGBTQ¹⁴ rispetto agli studenti eterosessuali. Il campione ha incluso un totale di 12.642 studenti frequentanti la scuola superiore pubblica. I risultati fanno emergere che, gli studenti LGBTQ hanno maggiori probabilità di subire atti di bullismo tradizionale (32%), cyberbullismo (26%) e bullismo omofobico (33%) rispetto agli studenti eterosessuali (rispettivamente 16%, 12% e 6%). Più nello specifico, lo studio dimostra che gli studenti appartenenti alla comunità LGBTQ hanno oltre il doppio delle probabilità di subire atti di bullismo tradizionale e cyberbullismo rispetto ai propri pari eterosessuali; invece le probabilità di subire bullismo omofobico sono otto volte superiori per gli studenti LGBTQ rispetto agli studenti eterosessuali.

Uno studio condotto nei Paesi Baschi¹⁵, che ha coinvolto 1748 studenti (tra i 13 e i 17 anni), ha voluto indagare le possibili differenze tra le percentuali di vittime e di aggressori di atti bullismo e cyberbullismo in relazione all'orientamento sessuale (eterosessuale e non eterosessuale), la quantità di comportamenti aggressivi subiti ed inferti e i livelli di salute mentale di vittime e bulli eterosessuali e non eterosessuali. I dati hanno fatto emergere percentuali di vittime di bullismo e cyberbullismo significativamente superiori tra gli adolescenti non-eterosessuali (rispettivamente 25.1% e 13.7%) rispetto a coloro che sono eterosessuali (rispettivamente 9% e 6.2%); non si sono invece osservate differenze significative tra le percentuali di aggressori, per bullismo e cyberbullismo, eterosessuali e non eterosessuali. In relazione ai comportamenti aggressivi, gli adolescenti non eterosessuali hanno subito atti di bullismo aggressivo e cyberbullismo in quantità significativamente maggiore rispetto ai propri pari eterosessuali; si sono riscontrati livelli superiori di aggressioni faccia a faccia messe in atto da adolescenti non eterosessuali, mentre i livelli di aggressioni relative al cyberbullismo non hanno riscontrato differenze. Per ciò che concerne la salute mentale, vittime e aggressori non eterosessuali di episodi bullistici hanno sperimentato maggiori livelli di depressione, ansia sociale e sintomi psicopatologici rispetto ai propri pari eterosessuali; vittime e aggressori non eterosessuali di episodi di cyberbullismo hanno sperimentato livelli maggiori di depressione e sintomi psicopatologici rispetto al gruppo degli eterosessuali.

5. Confronti impossibili: la *body image*

In preadolescenza e adolescenza l'idea di un'adeguatezza del proprio corpo, del proprio

¹³ Cfr. L. Khale, *Are Sexual Minorities More at Risk? Bullying Victimization Among Lesbian, Gay, Bisexual, and Questioning Youth*, in "Journal of Interpersonal Violence", 35(21-22), 2020, pp. 4960-4978.

¹⁴ La lettera Q sta per "Questioning", termine che indica coloro che non hanno ancora individuato il proprio orientamento sessuale

¹⁵ M. Garaigordobil, E. Larrain, *Bullying and cyberbullying in LGBT adolescents: Prevalence and effects on mental health*, in "Comunicar", 28(62), 2020, pp. 79-90.

aspetto è fondamentale per una relazione serena con i pari, la relazione con i pari è fondamentale per la costruzione di una positiva immagine di sé. I modelli fisici, le immagini, i riferimenti che vengono proposti (solitamente dal mondo adulto) a ragazzi e ragazze sono, però, riferimenti impossibili.

Il report *Body Image: how we think and feel about our bodies*, pubblicato nel 2019 dalla Mental Health Foundation¹⁶, presenta i dati di un sondaggio che ha coinvolto un campione di 4.505 adulti (18+) del Regno Unito e 1.118 adolescenti (13-19 anni) della Gran Bretagna e ha messo in luce un quadro allarmante in merito alla percezione che adulti e adolescenti hanno del proprio aspetto esteriore (*body image*). Il termine *body image* indica la percezione che le persone possiedono del proprio aspetto e del modo in cui il loro corpo funziona; può includere, ad esempio, pensieri e sensazioni di una persona rispetto al proprio peso, al proprio colore della pelle, alla propria taglia, altezza e apparenza¹⁷.

Tra gli adulti rispondenti al sondaggio, il 20% ha provato vergogna, il 34% si è sentito amareggiato e il 19% ha provato disgusto nei confronti del proprio aspetto nell'ultimo anno; inoltre, il 34% degli adulti (il 28% degli uomini e il 40% delle donne) si è sentito ansioso, il 35% (il 25% degli uomini e il 45% delle donne) si è sentito depresso e il 13% (l'11% degli uomini e il 15% delle donne) ha provato pensieri o sentimenti suicidi a causa del proprio aspetto. Il 7% degli adulti (il 4% degli uomini e il 9% delle donne) ha dichiarato di aver modificato le proprie foto nell'ultimo anno al fine di migliorare la forma del proprio viso o del corpo a causa del proprio aspetto (ed è qui ipotizzabile che le risposte positive sottostimino la realtà); l'8% dei rispondenti (il 4% degli uomini e il 13% delle donne) ha anche considerato di sottoporsi a operazioni di chirurgia estetica, di utilizzare filler e Botox per migliorare il proprio aspetto. La percezione del proprio aspetto ha influito negativamente sulla vita sessuale (20%) e sulla vita di relazione (15%) degli adulti intervistati. Ulteriormente, rispettivamente il 21% e il 22% degli adulti ha provato preoccupazione per il proprio aspetto fisico a causa delle immagini utilizzate nella pubblicità e delle immagini presenti sui social media; il 32% dei soggetti (il 22% degli uomini e il 41% delle donne) ha dichiarato di essersi paragonato negativamente agli altri a causa del proprio aspetto. Inoltre, il 41% delle donne che ha partorito ha dichiarato di aver sperimentato sensazioni negative nei confronti del proprio aspetto paragonandolo al corpo avuto prima della gravidanza.

Tra gli adolescenti, il 37% si è sentito turbato e il 31% ha provato vergogna a causa del proprio aspetto; il 46% delle ragazze ha dichiarato di aver provato preoccupazione "spesso" o "sempre" a causa del proprio aspetto rispetto al 25% dei ragazzi. Invece, il 40% degli adolescenti (il 26% dei ragazzi e il 54% delle ragazze) ha provato preoccupazione a causa delle immagini presenti sui social network; per il 25% degli adolescenti (il 13% ragazzi e il 37% delle ragazze) tale preoccupazione è stata causata dalle celebrità e per il 19% (di cui il 10% dei ragazzi e il 28% delle ragazze) dai programmi televisivi. Ulteriormente, il 29% degli adolescenti

¹⁶ Mental Health Foundation, *Body Image: How we think and feel about our bodies*, London, Mental Health Foundation, 2019.

¹⁷ All Party Parliamentary Group (APPG) on Body Image, *Reflections on Body Image*, London, All Party Parliamentary Group on Body Image and Central YMCA, 2012.

rispondenti al sondaggio (il 21% tra i ragazzi e il 37% tra le ragazze) ha dichiarato che il giudizio della propria famiglia ha causato preoccupazione nei confronti del proprio aspetto; per il 40% degli adolescenti (il 37% dei ragazzi e il 42% delle ragazze) tale preoccupazione è stata causata dal giudizio dei propri pari.

Le conseguenze negative determinate dal continuo bombardamento mediatico di immagini irrealistiche sono state messe in evidenza anche dal report *Reflections on Body Image* pubblicato nel 2012 dall'All-Party Parliamentary Group (APPG) on Body Image¹⁸, gruppo trasversale costituito dai membri del Parlamento inglese e fondato nel maggio del 2011. Il report presenta i dati relativi all'indagine condotta da novembre 2011 a febbraio 2012 per analizzare le cause e le conseguenze dell'insoddisfazione riguardante il proprio aspetto fisico (*body image*) tra bambini e ragazzi del Regno Unito, che ha permesso di raccogliere un'ampia letteratura sul tema con esperienze provenienti, per esempio, da organizzazioni, insegnanti, docenti universitari. Nel report, si legge che tra le principali conseguenze derivate dall'insoddisfazione nei confronti del proprio aspetto vi sono: l'insorgenza di depressione e disordini alimentari; l'abbassamento dell'autostima; una minore partecipazione ad attività che riguardano la salute, l'istruzione e le relazioni sociali; problemi sociali come gravidanze in età adolescenziale, abuso di alcool e droga, disoccupazione. Il supporto della famiglia, in questo senso, risulta fondamentale, ma si pone l'accento anche sull'importanza di introdurre nelle scuole l'insegnamento legato alla *body image*, per esempio inserendolo all'interno della *Personal Social Health and Economic (PSHE) Education*, materia scolastica insegnata nel Regno Unito. Svolgere lezioni su tale tematica, sia nella scuola primaria sia secondaria, consentirebbe agli studenti di comprendere in maniera approfondita le componenti tecniche che si legano alla *body image* e prevenire/gestire meglio le conseguenze psicologiche.

Proprio in risposta alla pubblicazione di tale report, nel 2014 nel Regno Unito è nata la campagna di sensibilizzazione *Be Real Campaign*¹⁹, che mira a promuovere un'attitudine positiva nei confronti del proprio aspetto, attraverso tre principali azioni: *real education*, *real health*, *real diversity*. In primo luogo, attraverso il coinvolgimento della scuola, della famiglia e dei giovani, si intende supportare il processo di acquisizione di consapevolezza e fiducia nei confronti del proprio aspetto, anche mediante la condivisione di *best practice*, materiali e programmi appositamente pensati per il raggiungimento di tale obiettivo. Ulteriormente, si evidenzia il ruolo prioritario della salute e del benessere; in tal senso, si mira al coinvolgimento del settore sanitario e delle aziende che producono prodotti dimagranti e per la forma fisica per promuovere uno stile di vita salutare e contrastare la ricerca di risultati immediati legati alla perdita di peso. Infine, si intende incoraggiare il settore dei media, della moda, della pubblicità a proporre immagini realistiche, che possano rispecchiare la diversità delle persone per ciò che riguarda la forma del corpo, la taglia, anche con riferimento alla disabilità, all'età, al genere e all'etnia. Ciò può realizzarsi aderendo alla campagna *Body Image Pledge*, che fa parte della *Be Real Campaign*, e che mira proprio a coinvolgere singoli e imprese nel raggiungimento di tali obiettivi.

¹⁸ *Ivi*.

¹⁹ *Be Real Campaign*, in <https://www.berealcampaign.co.uk/>, consultato in data 15/10/2020.

Il report del 2019 dal titolo *The Curate Escape*²⁰, realizzato all'interno della *Be Real Campaign* in collaborazione con YMCA, ha fornito una panoramica in merito alla sicurezza riguardo al proprio corpo (*body confidence*) e ai contenuti che decidono di pubblicare sui social media. 2.189 giovani del Regno Unito tra gli 11 e i 24 anni. Tra i risultati, emerge che il 67% dei rispondenti modifica le proprie foto prima di pubblicarle sulle piattaforme social e ciò si verifica in maggior misura tra i giovani dai 17 ai 24 anni (74%), rispetto al gruppo di giovani tra gli 11 e 16 anni (57%); il 23% dei rispondenti impiega più di cinque minuti nella modifica della foto. Tra le modifiche più diffuse, vi è l'applicazione di filtri (27%), ma anche la rimozione di imperfezioni cutanee (11%), la levigazione della pelle (10%), lo sbiancamento dentale (7%). In altri casi, i rispondenti hanno deciso di nascondere parti del proprio corpo (5%) e del proprio viso (5%) con delle emoji o del testo. In merito al ruolo ricoperto da celebrità e influencer sui social media, il 53% dei rispondenti ha dichiarato che la pubblicazione di foto più realistiche da parte di personaggi noti incoraggerebbe le persone a pubblicare immagini di sé più vicine alla realtà. Ciò potrebbe verificarsi anche grazie alla riduzione di ritocchi nelle foto pubblicate dai brand (47%), all'obbligo di esplicitare le modifiche apportate alle foto da parte dei brand (42%) e alla scelta di modelle che non rispondano ad un unico canone estetico (41%). In tal senso, per i rispondenti appare necessario fornire un'educazione sulla body positivity (42%) e sull'impatto generato dalla pubblicazione di foto irrealistiche (37%); per il 38% dei giovani, le campagne di sensibilizzazione potrebbero risultare utili. I social media possono quindi divenire luoghi nei quali promuovere questo genere di messaggi secondo l'86% dei rispondenti.

6. Bullismo e body image: il desiderio di modificarsi

Conseguenze negative sulle modalità di percepire il proprio corpo possono essere legate anche all'avere subito atti di bullismo. Uno studio longitudinale²¹ della durata di 14 anni, che ha coinvolto 960 studenti svedesi di classe quarta della scuola primaria (per un totale di 30 scuole coinvolte), ha evidenziato come i bambini che avevano subito atti di bullismo possedevano una percezione negativa del proprio corpo durante l'infanzia (10 anni) e come tale percezione perdurasse anche nell'adolescenza (18 anni) e nella vita adulta (24 anni). Inoltre, questi soggetti risultavano avere maggiori probabilità di sviluppare disordini alimentari in età adulta (24 anni) – tale conseguenza riguardava, in modo particolare, le giovani donne.

Un altro studio²² ha messo in luce il legame esistente tra bullismo e chirurgia estetica. Lo studio ha coinvolto 752 studenti (tra gli 11 e i 16 anni) appartenenti a cinque scuole secondarie del Regno Unito. Dai risultati è emerso che bulli e vittime hanno un desiderio significativamente

²⁰ YMCA, *The Curate Escape. A report investigating young people's body confidence and the content they post on social media*, in <https://www.berealcampaign.co.uk/wp-content/uploads/2019/05/The-Curate-Escape-v2.0-1.pdf>, consultato in data 28/09/2020.

²¹ K. H. Gattario, M. Lindwall, A. Frisén, *Life after childhood bullying: Body image development and disordered eating in adulthood*, in "International Journal of Behavioral Development", 44(3), 2020, pp. 246-255.

²² K. Lee, A. Guy, J. Dale, D. Wolke, *Adolescent Desire for Cosmetic Surgery: Associations with Bullying and Psychological Functioning*, in "Plastic & Reconstructive Surgery", 139(5), 2017, pp. 1109-1118.

maggiore di sottoporsi a interventi di chirurgia estetica rispetto a coloro che non risultano coinvolti in episodi di bullismo; in modo particolare, le vittime desiderano modificare il proprio aspetto in misura maggiore rispetto ai bulli. Coloro che commettono atti di bullismo intendono migliorare il proprio aspetto indipendentemente dal proprio funzionamento psicologico, per ragioni di status e per ricevere ammirazione; invece, nelle vittime si è evidenziato un ridotto funzionamento psicologico (minore autostima, minore stima nei confronti del proprio corpo), che appare collegato al desiderio di sottoporsi a interventi di chirurgia estetica.

7. Conclusioni

Il corpo esiste, il corpo è importante. Ciascuno di noi, lo sappiamo bene, si riflette nel proprio corpo ed è, in certo modo, un riflesso del proprio corpo.

In più fasi dello sviluppo i cambiamenti che interessano il corpo e le esigenze di relazione amicale, affettiva, le attrazioni che si sperimentano, orientano il modo di pensare, le priorità, le preoccupazioni e determinano agi e disagi. I dati di ricerche condotte con vari campionamenti, in varie parti del mondo, utilizzando strumenti di rilevazione differenti sembrano confermarlo.

Rinunciare a mettere a tema il corpo a comprenderlo nel percorso educativo e di istruzione, come abbiamo fatto finora, significa, di fatto, assumersi la responsabilità delle conseguenze che i dati e le percentuali sopra riportate hanno evidenziato in maniera molto chiara.

Alle nostre latitudini, risulta persino ridondante dirlo, la ricerca educativa fatica, per i molteplici ostacoli e le resistenze culturali che si frappongono, a mettere in modo forte sotto osservazione empirica le convinzioni, gli atteggiamenti, le pratiche, i comportamenti rispetto al corpo (e al corpo degli altri) degli studenti. Ugualmente sono ancora residuali le esperienze didattiche che si fanno carico in modo strutturato di queste tematiche.

In assenza di un'educazione alla corporeità, alle differenze fisiche, alla possibilità di piacersi in modi e forme differenti, alle traiettorie di cambiamento e sviluppo, in assenza di spazi dove sia possibile esprimere, direttamente e metaforicamente, le proprie ansie e i propri timori e l'ampissimo spettro di emozioni che un corpo in sviluppo impone, i modelli di riferimento, con i quali confrontarsi, saranno quelli proposti dai media, i comportamenti da imitare o rispetto ai quali misurarsi, saranno quelli di personaggi di tendenza di varia tipologia.

Questo non è, di per sé, un problema: se questi modelli e questi comportamenti fossero mediati attraverso un adeguato apparato strumentale di ragazzi e ragazze, ciascuno potrebbe fare le proprie scelte e avere i propri riferimenti senza rimanerne schiacciato. Il problema, ad oggi, è non consentire che questo avvenga abdicando a un compito educativo fondamentale.

Si ritiene dunque di poter proporre che tutti coloro che, a vario titolo, si occupano di educazione e istruzione debbano perseguire, in modo attivo, il recupero del corpo in più sensi e più direzioni all'interno di percorsi formali e non formali. Possiamo partire da alcuni assunti fondamentali:

- il corpo ha dei bisogni che non debbono essere ignorati, sono bisogni delle persone: spazio al movimento, alternanza tra attività sedentarie e attività di movimento, dialogo aperto su questi bisogni con contributi dalle varie discipline;

- il corpo esiste: la conoscenza non avviene in modo non dimidiato, il corpo deve essere protagonista dell'apprendimento come e quanto il cervello, è noto come gli apprendimenti complessi e permanenti avvengano attraverso esperienze, non attraverso meccanismi incorporei;
- il corpo spaventa: in alcune fasi della vita occorre mettere, trasversalmente alle discipline, il corpo a tema, in modo esplicito;
- il corpo è un "oggetto culturale" e merita riflessione, studio, confronto interculturale: i corpi sono differenti e i modelli di corpo sono culturali e storicizzati, è importante utilizzare la mediazione di stimoli letterari, cinematografici, storici, scientifici;
- il corpo è uno degli elementi fondamentali dell'affettività e sessualità che hanno modalità differenti di espressione nelle persone: non temere l'educazione all'identità sessuale e alla sessualità, il tematizzare gli orientamenti sessuali;
- il corpo può essere ostacolo all'espressione di sé: mettere a tema, nelle diverse età le differenze nello sviluppo, le possibili problematiche, il transgenderismo;
- il corpo ha bisogno di attenzione e cure: igiene, sostanze, alimentazione, sport;
- il corpo siamo e non siamo noi: problematizzare il rapporto tra sé e corpo, tra identità e corpo.

Una pista di ricerca da perseguire sarebbe proprio questa: la traduzione in obiettivi di apprendimento degli assunti fondamentali richiamati sopra quale impatto avrebbe nella riduzione di fenomeni come il body shaming, il bullismo legato all'aspetto, la scarsa autostima, l'insoddisfazione per il proprio aspetto? Quanto favorirebbe una relazione positiva con il proprio corpo, uno sviluppo più sereno, una migliore accettazione della differenza, una comprensione migliore dei vissuti degli altri, una disposizione positiva nei confronti del proprio futuro?

8. Bibliografia

All Party Parliamentary Group (APPG) on Body Image, *Reflections on Body Image*, London, All Party Parliamentary Group on Body Image and Central YMCA, 2012.

Be Real Campaign, in <https://www.berealcampaign.co.uk/>, consultato in data 28/09/2020.

M. Foucault, *L'ordine del discorso e altri interventi*, trad. it. A. Fontana, M. Bertani e V. Zini, Torino, Einaudi, 2004.

Garaigordobil M., Larrain E., *Bullying and cyberbullying in LGBT adolescents: Prevalence and effects on mental health*, in "Comunicar", 28(62), 2020, pp. 79-90.

Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987.

Gattario K. H., Lindwall M., Frisén A., *Life after childhood bullying: Body image development and disordered eating in adulthood*, in "International Journal of Behavioral Development", 44(3), 2020, pp. 246-255.

Khale L., *Are Sexual Minorities More at Risk? Bullying Victimization Among Lesbian, Gay, Bisexual, and Questioning Youth*, in "Journal of Interpersonal Violence", 35(21-22), 2020, pp. 4960-4978.

Lee K., Guy A., Dale J., Wolke D., *Adolescent Desire for Cosmetic Surgery: Associations*

with *Bullying and Psychological Functioning*, in "Plastic & Reconstructive Surgery", 139(5), 2017, pp. 1109-1118.

Mental Health Foundation, *Body Image: How we think and feel about our bodies*, London, Mental Health Foundation, 2019.

Paniagua A., Istance, D., *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. Educational Research and Innovation, Paris, OECD Publishing, 2018.

Reeves E., Miller S., Chavez C., *Movement and Learning: Integrating Physical Activity Into the Classroom*, in "Kappa Delta Pi Record", 52(3), 2016, pp. 116-120.

Shoval E., Using mindful movement in cooperative learning while learning about angles, in "Instructional Science", 39(4), 2011, pp. 453-466.

UNESCO, *Behind the numbers: ending school violence and bullying*, UNESCO HIV and Health Education Clearinghouse, Paris, UNESCO, 2019.

Vazou S., Gavrilou P., Mamalaki E., Papanastasiou A., Sioumala N., *Does integrating physical activity in the elementary school classroom influence academic motivation?*, in "International Journal of Sport and Exercise Psychology", 10(4), 2012, pp. 251-263.

Wang C., Li Y., Li K., Seo D., *Body Weight and Bullying Victimization among US Adolescents*, in "American Journal of Health Behavior", 42(1), 2018, pp. 3-12.

YMCA, *In Your Face. A report investigating young people's experiences of appearance-based bullying*, in <https://www.ymca.org.uk/wp-content/uploads/2018/02/In-Your-Face-v1.0.pdf>, consultato in data 28/09/2020.

YMCA, *The Curate Escape. A report investigating young people's body confidence and the content they post on social media*, in <https://www.berealcampaign.co.uk/wp-content/uploads/2019/05/The-Curate-Escape-v2.0-1.pdf>, consultato in data 28/09/2020.

Data di ricezione dell'articolo: 1 novembre 2020

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 26 novembre 2020 e 1 dicembre 2020

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 3 dicembre 2020