

# Per una decolonizzazione pedagogica del paesaggio: la metamorfosi del corpo

## For a pedagogical decolonization of the landscape: the metamorphosis of the body

---

**Antonio Donato**

Università di Padova

---

*The article proposes an exploration of the relationship between body and landscape as a way to overcome the modern dichotomies of nature/culture, subject/object and body/mind. Moving from the discussion of the so-called ontological turn in anthropological research, the article focuses on the Outdoor Education practices as possibilities to produce new educational, ecological, habits. Outdoor Education will emerge as a complex perspective, far beyond a simple “turn to nature” in education.*

### Keywords

**body, landscape, Outdoor Education, ecology, anthropocene**

Questo lavoro propone un' esplorazione della relazione corpo-paesaggio per fendere le dicotomie moderne di natura/cultura, soggetto/oggetto e corpo/mente, a partire dalla discussione in campo antropologico sull'ontological turn. Attraverso un focus sulle pratiche della *Outdoor Education*, intesa non solo come ritorno alla “natura”, si sviluppa la possibilità di produzione di nuovi habitus ecologici e nuove “prospettive” della pedagogia.

### Parole chiave

**corpo, paesaggio, Outdoor Education, ecologia, antropocene**

A partire dalla relazione tra corpo e paesaggio questo lavoro si sofferma sulle implicazioni pedagogiche dell'*Outdoor Education*, non come semplice didattica all'aria aperta, ma come possibilità di produzione di nuove relazioni. Con il termine paesaggio vorremmo porre al centro del discorso le "relazioni con gli ambienti in cui arriviamo a esistere come esseri incarnati. Includendo non solo i paesaggi delle case e degli altri luoghi di abitazione, ma anche i corpi degli altri" (Davies, 2000, pp. 22-23, *traduzione dell'autore*). Più specificamente, vorremmo delineare un quadro teorico in cui i corpi in metamorfosi sono compresi all'interno dei paesaggi e come paesaggio.

In particolar modo, questo lavoro vuole tracciare attraverso la metamorfosi corporea nella relazione paesaggio-corpo la controparte di quello che la pedagogia moderna considera l'acquisizione di schemi mentali di rappresentazione, ponendo il corpo come "natura" e spesso in secondo piano rispetto ai processi pedagogici. Sullo sfondo della riflessione che vogliamo sviluppare ci sono quei progetti "ecologicamente orientati" come l'*Outdoor Education*, capaci di diventare veri e propri processi "istituenti" (Donato, Mancini, 2018), ovvero processi di trasformazione delle istituzioni educative. L'interesse pedagogico per queste nuove pratiche educative può essere collocato nella controversa discussione sui cambiamenti ambientali, così ampi che intersecano la storia umana e la storia della natura. Una discussione interdisciplinare che si interroga anche sul poter o meno definire, oggi, l'impatto dell'umano sulla terra come una vera e propria era geologica: l'Antropocene. Sebbene tale termine sia controverso, proprio per la riaffermazione della centralità umana all'interno della transizione ecologica in termini non molto diversi da quelli che hanno provocato, i problemi sollevati da tale discussione meritano un interessamento anche da parte della pedagogia. Possiamo dire, parafrasando l'antropologo Tim Ingold, che anche per la pedagogia oggi la sfida è, per così dire, "riportare la persona sulla terra, ripristinarla nel contesto primario del suo coinvolgimento in un ambiente" (Ingold, 2019, p. 65). Per immaginare nuovi presupposti teorici e immaginare nuove prassi educative, questo lavoro si svilupperà a partire da una riflessione di carattere antropologico, un confronto tra metafisiche come utile esercizio di decolonizzazione che ci permette di usare l'antropologia come "filosofia con le persone"<sup>1</sup> (Ingold, 1992, p. 696). L'obiettivo non è tanto quello di "spiegare il mondo di altri, ma di moltiplicare il nostro" (Viveiros de Castro, 2019b, p. 132). Gli altri, dunque, diventano mondi possibili, capaci anche in pedagogia di poter delineare nuove relazioni, come quella di corpo e paesaggio.

1 L'autore nella citazione originale in inglese di *people* rappresenta sia il concetto di "gente", sia il sostantivo di "popoli".

## 1. Oltre le dicotomie Moderne

La crisi ecologica, secondo Emanuele Leonardi e Alessandro Barbero – riprendendo la prospettiva della sintomatologia proposta da Paolo Vignola – è un sintomo del sociale, che “necessita sia di una critica radicale che di una pratica di cura collettiva per essere agita consapevolmente e trasformata. In particolare, esso è un sintomo della crisi delle scienze sociali, o meglio del modo in cui esse hanno messo a tema il rapporto moderno – cioè intermedio – tra natura e società” (2017, pp. 7-8).

Una crisi-sintomo quella ecologica, che vogliamo qui definire come una crisi di relazioni, che ha per questo aperto un nesso tra la discussione ecologica e la discussione ontologica. La discussione accademica in ambito antropologico circa le questioni ontologiche ha preso il nome di *Ontological Turn*, a partire dalla pubblicazione di *Thinking Through Things* (Henare, Amiri, Holbraad, Waste, 2007). Discussione che ha avuto anche un recente approdo in Italia sotto il nome di “svolta ontologica” e che ha visto la pubblicazione negli ultimi anni di diversi lavori (Consigliere 2014b; 2014c; Danowski, Viveiros de Castro, 2017; Viveiros de Castro 2019a; Brigati, Gamberi, 2019; Viveiros de Castro, 2017). Come mette in evidenza Valentina Gamberi, una delle curatrici di queste pubblicazioni, la svolta ontologica rappresenta “un ritorno sì alle cose stesse, ma anche alle relazioni” (2019, p. 46). Possiamo dunque iniziare a dire – diversamente dalla vecchia “svolta” di stampo culturalista – che la “cultura è il nome che l’antropologia dà alla variazione relazionale” (Viveiros de Castro, 2019b, p. 117), per cui le relazioni non sono rappresentazioni, ma prospettive. Il prospettivismo diventa un’ontologia che riguarda più il piano delle relazioni che quello delle sostanze e delle essenze. Il corpo non è più dunque né un organismo, né una rappresentazione, ma – come vedremo – è “il punto di vista”. Un corpo, dunque, diverso dalla “nostra” ontologia naturalista.

Nella nostra ontologia naturalista, l’interfaccia natura/società è naturale: umani sono organismi come il resto degli esseri viventi, corpi-oggetto nelle interazioni “ecologiche” con altri corpi e forze, tutte regolate dalle leggi necessarie della biologia e della fisica; le “forze produttive” sfruttano e quindi esprimono forze naturali. Le relazioni sociali, cioè quelle contrattuali o istituite tra soggetti possono soltanto esistere come interne alla società umana (non ci sono “relazioni di produzione” che collegano gli umani agli animali o alle piante, tanto meno relazioni politiche) (Viveiros de Castro, 2019a, pp. 72-73).

La chiave per comprendere l’ontologia naturalista nell’interfaccia natura/società è l’attuale “modello Natura/Culture” Occidentale, così come viene definito da Roberto Brigati:

Il modello Natura/Culture [...] è il frutto di un accomodamento, che data in realtà da lunghissimo tempo. Ben prima che nascesse l’antropologia culturale moderna, c’era comunque bisogno di un modello

che tenesse insieme il determinismo causale, tendenzialmente insito nel naturalismo occidentale, e la libertà umana richiesta dalla religione ebraico-cristiana. Di qui la soluzione: c'è la natura, unica e universale, ma gli umani sono (gli unici esseri) liberi e capaci di interpretarla in modi diversi, e perfino di formulare e riformulare in modi diversificati la stessa natura: questi modi sono appunto le culture, inevitabilmente plurali, ma anche innocuamente tali, dal punto di vista del naturalismo (2019, p. 306).

La discussione critica sul naturalismo occidentale ha negli ultimi anni permeato anche il campo educativo (Pinto Minerva, Galletti, 2004; Barone, Ferrante, Sartori, 2014; Ferrante 2016; Ferrante, Orsenigo, 2017). In particolare modo con gli studi sul *postumano*, attraverso una prospettiva materialista è stata sviluppata una forte critica all'ontologia naturalista, affermando un'ontologia relazionale basata su continui processi di *ibridazione* (Braidotti, 2014).

Tale concetto comporta la messa in discussione dei paradigmi che per secoli hanno considerato l'essere umano come il referente unico e primario delle riflessioni scientifiche, filosofiche, pedagogiche, oltre che delle prassi educative. Implica che, in primo luogo, si ponga mano a nuove epistemologie in grado di superare la gerarchizzazione che vedeva contrapporsi, da una parte, l'ambiente materiale (rocce, acque, venti ecc.) e, dall'altra, la vita biologica degli altri sistemi viventi umani e non-umani (compreso il mondo delle macchine), cogliendo l'indisolubile unità in cui coabitano il Pianeta sistemi diversi, ma che sono tutti parti interagenti del più generale ecosistema (Gallelli, Pinto Minerva, 2017, p. 121).

Sebbene si possano cogliere con gli studi pedagogici del *postumano* punti in comune con l'analisi che stiamo proponendo, a una attenta disamina sono presenti numerosi punti di differenza che, purtroppo, per un'economia di spazio non possono essere qui affrontati nelle loro peculiarità. La differenza che ci preme maggiormente sottolineare è il rischio che questi studi presentano nel ricadere nella dicotomia Mente/Corpo, un uso che invece risulta superato o completamente inadatto per altri sistemi di pensiero come quelli Amerindi (Overing, 1988). Proveremo, dunque, a sviluppare un discorso fuori dal processo di modernizzazione, eminentemente coloniale, caratterizzato da genocidi e "massacri pedagogici" (Latour, 2014, p. 175), ma anche veri e propri "epistemocidi" (Sholte, 1984, p. 964). Il tentativo è, dunque, sulla scia della discussione antropologica, di legittimare anche in pedagogia altri sistemi di pensiero, di ontologie che permettono il carattere sociale delle relazioni tra umani e ambiente. Così come riportato dal filosofo Roberto Brigati, l'uso da parte di Viveiros de Castro della "metafisica amerindia, col suo prospettivismo, è per così dire migliore, cioè è un'opzione politica da mettere all'ordine del giorno in quanto permette un miglior rapporto con l'ecosistema" (2019, p. 341). Infatti, con l'emersione di posizioni ontologiche diverse avvenuta all'interno del filone di ricerca denominato

ecologia politica<sup>2</sup>, permette di tracciare dei panorami possibili oltre l'orizzonte sociale della prospettiva del naturalismo moderno, anche inglobando quei sistemi di pensiero rimasti fuori dal processo di modernizzazione. Con la modernità “si pensava che l'edificio avrebbe tenuto in virtù pianterreno, l'economia, ma ci siamo dimenticati delle fondamenta” (Danowski, Viveiros de Castro, 2017, p. 46), ovvero della relazione con l'ambiente. Con l'*intrusione di Gaia* – collisione degli umani con l'ambiente, come la definisce Isabelle Stengers (2009) – inizia a cedere anche la distinzione fondamentale dell'episteme moderna: la distinzione tra l'ordine sociale e quello naturale. Quello che vorremmo evidenziare a partire da tale discussione è che in Occidente è solo in tempi molto recenti che la distinzione tra storia umana e storia naturale ha iniziato a crollare (cfr. Chakrabarty, 2009, p. 207). Cosa diversa, invece, per molti popoli, come quelli Amerindi, che fanno parte “della gigantesca minoranza di popoli che non sono mai stati moderni, perché non hanno mai avuto un concetto di Natura e quindi non l'hanno mai persa né hanno mai sentito il bisogno di liberarsene” (Viveiros de Castro, Danowski, 2017, pp. 153-154). Noi “moderni” siamo solo recentemente arrivati a cogliere la ricchezza teorica della lezione “ecosofica” data dagli studi Amerindi<sup>3</sup> (Reichel-Dolmatoff, 1976), che coinvolge, come riporta Felix Guattari (1991), la radicale trasformazione della relazione con l'ambiente, dei rapporti sociali e della soggettività umana. Queste tre ecologie – come le definisce Guattari – sono centrali nella relazione paesaggio-corpo, perché sovvertono quelle dicotomie moderne come oggetto/soggetto, natura/cultura, mente/corpo. Non c'è da meravigliarsi che tra i possibili dispositivi da trasformare l'autore citi proprio quelli educativi.

## 2. Crisi del paesaggio

I significati che possiamo attribuire al termine paesaggio sono numerosi (Jakob, 2009; Zagari, 2006): generalmente possiamo intendere con tale termine un'entità ecologica complessa di relazioni tra differenti elementi (Steiner, Treu, Palazzo, 2004), un rapporto dinamico tra diversi “corpi” che lo abitano. Intendiamo con crisi del paesaggio la riduzione dell'ambiente alla mera funzionalità di transito, di sfruttamento e consumo di suolo, che ha prodotto delle trasformazioni che possono essere lette come mera “distruzione del paesaggio” (Lanzani, 2003, p. 117), una direzione che, come mette ben in

2 *L'Ecologia Politica* può essere intesa come un campo di ricerca interdisciplinare. Si tratta, secondo Paul Robbins, di “un filone di ricerca critica basato sull'assunto che ogni strappo nella trama della rete globale di connessioni tra esseri umani e ambiente si riverbera sul sistema nel suo complesso, [e sull'impegno a] interrogare la relazione tra economia, politica e natura” (Robbins, 2012, p. 13).

3 Esistono anche altre etnografie che dimostrano un'impostazione ecosistemica simile all'esempio Amerindio (cfr. Consigliere, 2014b; 2014c).

luce Sara Gangemi, evidenzia una mancanza di “visione prospettica del paesaggio” (2019, p. 18).

Il contraltare delle logiche di sfruttamento è la logica di conservazione solo di quei pezzi di paesaggio di eccellenza, spesso trasformati in icone turistiche, “vuoti simulacri” (Zagari, 2013, p. 11). La creazione di parchi e aree protette rende visibile, ai fini del nostro discorso, la disgiunzione moderna tra umano e natura, propri della società occidentale. In particolar modo, gli spazi “naturalisti” legati al termine *Wilderness* definiscono un ambiente attraverso la sottrazione dell’umano, producendo una certa ambiguità con le popolazioni cosiddette indigene<sup>4</sup> che vivono al loro interno e mettendo ben in evidenza i processi coloniali (Danowski, Viveiros de Castro, 2017, p. 66). Come mette in luce Roderick Nash (1967) in *The Wilderness and the American Mind* – ripreso più recentemente dal pedagogista Alessandro Bortolotti (2019) – la creazione dei parchi negli Stati Uniti risulta una vera e propria “ironia della vittoria” da parte di processi di colonizzazione e di conquista. Si noti come attraverso questa ripartizione funzioni socialmente l’ontologia naturalista occidentale, che si regge sulla dicotomia Natura/Cultura, con la Natura diventata “cosa” da conquistare e sfruttare o al massimo da preservare, ma separata dal sociale, e come si legittimino quei processi di valorizzazione capitalista in cui la natura diventa una risorsa a *buon mercato* per l’accumulazione originaria (Moore, Avallone, 2015). In questo, il paesaggio rende visibile vecchi e nuovi<sup>5</sup> processi di *enclosures*, che coinvolgono tanto la “terra” quanto il “corpo”, nei quali sempre più “la nostra appartenenza corporea è recintata” (Federici, 2018, p. 39). Questa prospettiva ci permette di affrontare il processo di individuazione come un vero processo di recinzione in cui le pratiche educative sono fortemente implicate. Seguendo gli studi di Gilbert Simondon sul *principio di individuazione* (1989), la produzione di un corpo individuale può essere considerata come il punto di un processo che vede, anche attraverso le pratiche pedagogiche, un’astrazione dell’individuo da una dimensione pre-individuale, una “scorporazione” delle soggettività dal loro ambiente. Per porre questo importante elemento di critica, che pone la pedagogia stessa come produttrice di una dicotomia nella relazione corpo-paesaggio, è opportuno analizzare la sedimentazione del sapere pedagogico a partire dalla relazione con le istituzioni moderne, in quel “grande internamento” che fa da sfondo alla nascita della scuola come della fabbrica, del carcere e dell’ospedale, o del manicomio, in cui si producono un “dentro” e un “fuori” la porta. Se oggi ci possiamo riferire a delle pratiche come afferenti all’*outdoor*, questo è il risultato del sedimentarsi di un *in*. Possiamo altresì cogliere con Michel Foucault, nella genealogia delle istituzioni moderne, “la ripartizione degli individui nello spazio” anche dentro la “porta” e l’artico-

4 Gli autori mettono in luce come in Brasile viene spesso rievocato il fantasma “dell’indio con i jeans” (Danowski, Viveiros de Castro, 2017, p. 65).

5 Ci si riferisce con nuovi *enclosures* alla lettura della globalizzazione come un processo di accumulazione originaria (cfr. Federici, 2018, pp. 32-46).

lazione di questi in uno spazio individuale. Senza voler entrare nell'analisi della genealogia dell'istituzione scolastica, potremmo definire con Foucault la ripartizione nello spazio come la "caratterizzazione dell'individuo come individuo" e "l'ordinazione di una data molteplicità" come la condizione prima del controllo e dell'uso di un insieme di elementi distinti, ovvero la base per *una microfisica del potere* (Foucault, 2014, p. 162).

Come riporta anche il pedagogista Alessandro Mariani (2000), la ripartizione non è solo questione di individualizzazione. Diviene, anche con l'assegnazione degli spazi, un'"area di oggettività possibile" in cui il corpo umano diventa "oggetto" di discipline ed entra "in un ingranaggio di potere che lo fruga, lo disarticola e lo ricompono" (Foucault, 2014, p. 150). Si è creduto, soprattutto pedagogicamente,

che l'investimento del corpo da parte del potere dovesse essere pesante, massiccio, costante, meticoloso. Di qui i formidabili regimi disciplinari che si trovano nelle scuole, negli ospedali, nelle caserme, nelle fabbriche, nelle città, negli edifici, nelle famiglie [...]. Se si è potuto costituire un sapere sul corpo, è stato attraverso un insieme di discipline militari e scolastiche (Foucault, 1982, pp. 140-141).

Vorremmo dunque precisare che questa riflessione, a partire dalla divisione schematica delle epistemologie pedagogiche fatta dai pedagogisti Riccardo Massa e Piero Bertolini (1998) tra correnti empiriste, umaniste e materialiste, si pone proprio in quest'ultima. In continuità con gli studi pedagogici post-strutturalisti (Annacontini, 2016), definiamo l'*episteme* della pedagogia non l'individuo, ma il dispositivo formativo (Cappa, 2015; Ferrante, 2017) di cui lo stesso paesaggio è parte; questo per porci al riparo dal pensare che la pedagogia produca i suoi stessi destinatari (Papi, 2001) e per riflettere criticamente sui processi di individuazione.

### 3. Prospettive "decoloniali"

Fuori dal lascito moderno, e attenti ai processi di individuazione, vogliamo dunque chiederci: come si può articolare differentemente il rapporto corpo-paesaggio? Possiamo rispondere a questa domanda a partire dall'analisi etnografica che Tim Ingold fa sulla società Pintupù australiana, delineando quattro importanti caratteristiche della relazione tra questa popolazione e il paesaggio:

Primo, il paesaggio non è un sostrato già dato e in attesa di essere solcato da eventuali attività che vi si conducono, ma è esso stesso la cristallizzazione di attività svolte nel passato al livello fenomenico degli antenati umani, e ancor di più al livello degli esseri ancestrali. Secondo, esso non è tanto una superficie continua, quanto piuttosto una rete topologicamente ordinata di luoghi ciascuno identificato da qualche caratteristica fisica, e dei sentieri che li connettono. Terzo, il paesaggio fornisce agli abitanti umani i lineamenti dell'identità personale e so-

ciale, garantendo a ciascuno uno specifico punto d'origine e un destino specifico. E quindi, in quarto luogo, il movimento della vita sociale è esso stesso un movimento nel (e non sul) paesaggio, i cui punti fissi di riferimento sono località, o "siti", fisicamente segnati. In breve, il paesaggio non è uno scenario esterno o una piattaforma per la vita, che sia quella degli esseri ancestrali del Sogno o quella delle loro incarnazioni umane nell'arco del tempo. Piuttosto è monumento durevole della vita (Ingold, 2014, pp. 115-116).

Lo stesso autore mette ben in evidenza come sia attraverso l'abitare in un paesaggio che si incorpora la conoscenza di pratiche quotidiane, ponendo soprattutto il corpo come direttamente implicato nei processi educativi:

La conoscenza del mondo si ottiene muovendosi all'interno di esso, esplorandolo, prendendolo in carico, sempre attenti ai segni attraverso i quali si manifesta. Imparare a vedere, allora, non riguarda l'acquisizione di schemi spendibili per costruire mentalmente l'ambiente, bensì concerne il conseguimento delle abilità necessarie al coinvolgimento percettivo diretto con i suoi costituenti, umani e non-umani, animati e inanimati. Non è un processo di inculturazione ma di acquisizione di capacità (Ingold, 2014, p. 119).

Viene dunque da chiedersi cosa potrebbe succedere alla pedagogia, fuori dall'ontologia naturalista, se non considerasse il proprio compito come l'acquisizione di schemi mentali di rappresentazione, ma invece come un processo di metamorfosi del corpo.

58

Le risposte a tale domanda potrebbero ricollocare il dispositivo pedagogico su tutt'altro piano. Come afferma Brigati, infatti, "nessun naturalista nega che le condotte umane siano frutto dell'intreccio genoma/ambiente, o genetica/educazione. Ma il rapporto tra i due correlati è modellato su quello tra profondità e superficie" (Brigati, 2019, p. 307). Ciò mette in luce come, per questa ontologia, "la struttura genetica diventa il dato costante, duro, innato, dotato di potere causale determinante; e le peculiarità culturali e anche etico-ideologiche diventano manifestazioni di questo sostrato, fenomeni determinati" (*ibidem*). Pur avendo un ruolo di primissimo rilievo nella politica ontologica moderna, dunque, gli effetti pedagogici sono relegati a fenomeni di superficie, così come articolato dal paradosso del naturalismo, che ne produce anche le discipline umanistiche.

Il paradosso del naturalismo è di essere un monismo che nasce dall'introduzione di una dicotomia e la ribadisce nel suo statuto dicotomico ogni volta che "naturalizza" qualche porzione della realtà, com'è avvenuto in misura crescente nel corso del tempo. Così la stessa dicotomia natura/cultura è anche alla base delle discipline "umanistiche" (Brigati, 2019, p. 307).

La relazione che andiamo esplorando tra corpo e paesaggio ci permette di fendere la dicotomia natura/cultura, che con le parole di Brigati abbiamo

chiamato *modello Natura/Culture*, scardinando la relazione superficie/profondità del ruolo pedagogico. Non è un caso che il lavoro collettivo sul paesaggio di Bronwyn Davies si sviluppi proprio a partire dal concetto di *(in)scription* e si sviluppi come un'analisi "nella profondità/superficie del corpo/paesaggio non nel senso di scarificare, ma nel senso di coinvolgere la soggettività nel suo essere [...] e come tale mobile, fluido e aperto alla trasformazione" (Davies, 2000, p.11). Sebbene il lavoro di Davies, svolto tra Giappone e Australia sull'incorporazione, ponga il paesaggio come discorsivamente costruito e, dunque, come testo scritto, il lavoro apre la strada a indagare l'efficacia di quest'operazione di "scrittura sui corpi" che esplora "il modo in cui il corpo è forzato o liberato" (Orsenigo, 2015, p. 30), ma anche prodotto all'interno dei dispositivi pedagogici.

Quello che vorremmo, dunque, evidenziare è che le pratiche di *Outdoor Education* producono attraverso una diversa relazione con il paesaggio una capacità di abitare un diverso punto di vista, dove per prospettiva non si intende "una rappresentazione perché le rappresentazioni sono una proprietà dello spirito, mentre il punto di vista è situato nel corpo [...]; se la Cultura è la natura del Soggetto, allora la Natura è la forma dell'Altro come corpo, cioè come oggetto per un soggetto [...]: lo spirito o anima (qui non una sostanza immateriale, ma una forma riflessiva) integra, mentre il corpo (non un organismo materiale, ma un sistema di affezioni attive) differenzia" (Viveiros de Castro, 2014, pp. 38-40). Quello che poniamo come interesse specifico nella relazione tra corpo-paesaggio, nella riflessione pedagogica che "piega le linee del suo dispositivo" (cfr. Donato, Tonelli, Galak, 2019), è la capacità di "agentificare" e attivare le soggettività con diverse prospettive. Seguendo le lezioni di Viveiros de Castro tenute nel dipartimento di antropologia a Cambridge, recentemente tradotte in italiano, possiamo definire l'epistemologia occidentale come il *punto di vista che crea l'oggetto* e, invece, l'alternativa Amerindia come il *punto di vista che crea il soggetto* (Viveiros de Castro, 2019a, p. 86). Paesaggio e corpo non intrattengono semplicemente una relazione, ma si co-producono reciprocamente. Allontanandoci da quell'"ideologia occidentale della cognizione" in cui la stessa prospettiva, così come il corpo, risulta essere una rappresentazione, iniziamo a intendere la prospettiva sul paesaggio come un punto di vista *localizzato nel corpo*. Ecco, dunque, che possiamo definire la metamorfosi del corpo come "la controparte amerindia del tema europeo della conversione spirituale" (Viveiros de Castro, 2014, p. 44). "La *Bildung* amerindia accade nel corpo più che nello spirito: non c'è un cambiamento "spirituale" che non sia una trasformazione corporea, una ridefinizione delle sue affezioni e capacità" (Viveiros de Castro, 2019a, p. 110). Modificando il corpo attraverso l'alimentazione, il cambio di abitudini e l'instaurazione di relazioni sociali con altri soggetti e con l'ambiente, viene acquisito un altro punto di vista<sup>6</sup>. Quello che dunque chiamiamo corpo

6 Cfr. Vilaça (2002, p. 351).

non è sinonimo di una sostanza distintiva o forma fissa; è un assemblaggio di affezioni o modi di essere che costituisce un *habitus*. Tra la soggettività formale delle anime e la materialità sostanziale degli organismi c'è quindi un piano intermedio che è occupato dal corpo come un fascio di affezioni e capacità e che è l'origine delle prospettive (Viveiros de Castro, 2019a, p. 100).

I corpi sono, dunque, pensati come “fabbricati” (Viveiros de Castro, 1979) in cui la pedagogia ci dispone e ci rende capaci (O’ Loughlin, 2006) e in cui anche il paesaggio e l’ambiente<sup>7</sup> possono essere intesi come implicati nella metamorfosi. Analizzando i lavori di Viveiros de Castro, Tim Ingold afferma che “la metamorfosi non è una copertura, ma un’*apertura* della persona al mondo. Una persona che può assumere molte forme può presentarsi in ogni genere di situazione, ora in una forma ora in un’altra, e ciascuna forma offre una prospettiva diversa” (2019, pp. 62-63). Legando la produzione della soggettività al paesaggio possiamo dire con le parole di Ingold che “la formazione del sé è allo stesso tempo formazione di un ambiente per quel sé” (2019, p. 73), in cui il sé “non è il soggetto prigioniero del modello occidentale ordinario, racchiuso entro i confini di un corpo, e che formula le proprie congetture su come potrebbe essere il mondo esterno sulla base delle limitate informazioni di cui dispone. Al contrario, [...] il sé esiste nel suo continuo impegno con l’ambiente: è *aperto* al mondo, non chiuso” (2019, p. 73). Aprire le recinzioni, gli *enclosures*, della corporeità non vuol dire solo ricollocare la Terra come *Commons*<sup>8</sup>, ma anche fuoriuscire dalla produzione di *corpi tossici* (Langston, 2010). Come scrive Oppermann:

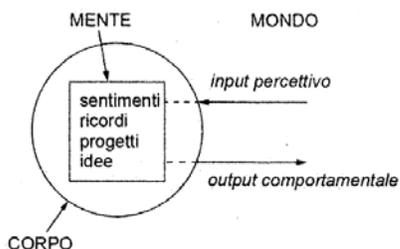
il corpo è un testo locale di contesti globali, reso “altro ecologico” dalle forze del capitalismo che creano traiettorie di inquinamento ambientale estese fino ai singoli sistemi metabolici. Il corpo, allora, è il luogo in cui si incarnano le tossicità di biomi ed ecosistemi. È quindi nel corpo che l’ecologia trova la sua espressione (2015, p. 122).

Sebbene il concetto di *corpo tossico* sia utile per evidenziare come non possa esistere nessuna “recinzione” capace di isolare un corpo dal suo ambiente, nemmeno nella sua concezione organicistica, non dobbiamo cadere nel pericolo di continuare a concepirlo solo come qualcosa di organico. Per evidenziare una contrapposizione metafisica e anche un’alternativa al modello occidentale, Ingold compara il modello occidentale a quello degli Ojibwa.

7 Cfr. Zito (2018).

8 Sul concetto di *Commons*, cfr. De Angelis (2017).

### IL MODELLO OCCIDENTALE



### IL MODELLO OJIBWA

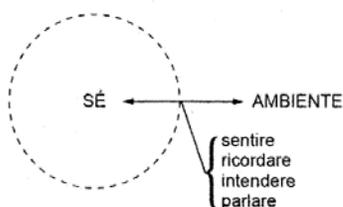


Fig. 1: Il modello occidentale e il modello Ojibwa della persona  
(Ingold, 2019, p. 80)

Quello che mette in evidenza tale figura comparativa tra due metafisiche è dato soprattutto dal fatto che le relazioni sociali sono in rapporto di continuità con gli altri costituenti del loro ambiente. “Non c’è, quindi, alcuna rottura radicale tra i campi delle relazioni sociali e di quelle ecologiche” (Ingold, 2019, p. 85). In esse il corpo è in costante ri-definizione, sempre in divenire, la pedagogia ha un ruolo centrale. Una lezione, questa, che vede l’*Outdoor Education* come pratica di sperimentazioni ecologiche, una vera e propria pratica di decolonizzazione della pedagogia<sup>9</sup> che possa intendere la relazione corpo-paesaggio per delineare ontologicamente il suo lavoro di “trasformazione” del corpo.

9 “È solo una vecchia abitudine quella che continua segretamente a farci pensare che essere ingegnere sia intrinsecamente meglio che essere sciamano; o che il medico rappresenti un modo di umanità più alto rispetto a quello del cacciatore nella *brousse*. Perché i nostri bambini possano diventare matematici, meccanici o filosofi, e quindi entrare in relazioni di un certo tipo con determinati enti del nostro mondo, li cresciamo in un ambiente *che fin dall’inizio* seleziona e favorisce determinate facoltà (capacità di calcolo, verbalizzazione, deduzione, abilità tecnica); allo stesso modo, perché i bambini Dogon possano diventare guaritori ed entrare in relazione con determinati spiriti; o perché i bambini Achuar possano diventare sciamani ed entrare in relazione con le piante della selva, è necessario che vengano cresciuti in contesti che rendano possibili certe relazioni e favoriscano determinate capacità. In breve: se per fare un medico servono almeno trent’anni di *Bildung* altrettanti ne servono per fare uno sciamano, un cacciatore, un guaritore, una levatrice. E spesso anche molti di più” (Consigliere, 2014, p. 36).

## 4. Conclusioni

L'analisi scaturita a partire dalla crisi ecologica e condensata nella discussione sull'Antropocene delinea nuove prospettive di lavoro pedagogiche della trasformazione sociale, intesa come transizione ecologica. Una "svolta" che si pone eminentemente su un piano ontologico di problematizzazione del naturalismo moderno occidentale e pone alcuni presupposti pedagogici in una condizione di crisi. Alla logica narcisistica individualista si sostituisce una riflessione sui processi di individuazione in divenire, capace di porre l'accento non solo sul soggetto che conosce, ma anche sulla stessa prospettiva in cui è posto, rimarcando il ruolo centrale del paesaggio. Anche per la pedagogia diventa dunque importante includere all'interno della propria discussione quegli elementi spesso messi in secondo piano, come la relazione con l'ambiente, in cui il concetto di paesaggio si presta a sviluppare il concetto di prospettiva e ricollocare il punto di vista nel corpo. L'*Outdoor Education*, alla luce della crisi ecologica, va dunque intesa come possibilità pedagogica di produzione di nuovi corpi, ma anche nuovi mondi, nel tentativo di rispondere alla domanda posta dagli antropologi brasiliani Danowski e Viveiros de Castro (2017): *Esiste un mondo a venire?*

### Nota bibliografica

62

- Annacontini G. (2016). Il paradigma post-strutturalista. In M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 61-75). Roma: Carocci.
- Barone P., Ferrante A., Sartori D. (a cura di) (2014). *Formazione e postumanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bortolotti A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.
- Braidotti R. (2014). *Il postumano. La vita oltre il sé, oltre la specie, oltre la morte*. Roma: DeriveApprodi.
- Brigati R. (2019). La filosofia della svolta ontologica dell'antropologia contemporanea. In V. Gamberi, R. Brigati (a cura di), *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia* (pp. 299-252). Macerata: Quodlibet.
- Cappa F. (2015). *Foucault come educatore*. Milano: FrancoAngeli.
- Chakrabarty D. (2009). The climate of history: four theses. *Critical Inquiry*, 35, pp. 97-112.
- Consigliere S. (2014a). La molteplicità dei mondi. In S. Consigliere (a cura di), *Mondi multipli I. Oltre la grande ripartizione* (pp. 19-38). Napoli: Kaiak.
- Consigliere S. (2014b). *Mondi multipli II. Lo splendore dei mondi*. Napoli: Kaiak.
- Consigliere S. (a cura di) (2014c). *Mondi multipli I. Oltre la grande ripartizione*. Napoli: Kaiak.
- Conty A. (2016). Who is to Interpret the Anthropocene? Nature and Culture in the Academy. *La Deleuziana*, 4, 19, pp. 19-44.
- Danowski D., Viveiros de Castro E. (2017). *Esiste un mondo a venire? Saggio sulle paure della fine*. Milano: Nottetempo (Ed. orig. pubblicata 2014).
- Davies B. (2000). *(In)scribing Body/landscape Relations*. Walnut Creek: Alta Mira Press.
- De Angelis M. (2017). *Omnia Sunt Communia. On the Commons and the Transformations to postcapitalism*. London: Zed Books.

- Deleuze G. (2004). *La piega. Leibnez e il Barocco*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 1988).
- Donato A., Mancini P. (2018). Para una crítica de la escolarización de los cuerpos. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 4, 1, pp. 92-110.
- Donato A., Tonelli L., Galak E. (a cura di) (2019). *Le pieghe del corpo*. Milano-Udine: Mimesis.
- Federici S. (2015). *Calibano e la Strega. Le donne, il corpo e l'accumulazione originaria*. Milano-Udine: Mimesis.
- Federici S. (2018). *Reincantare il mondo. Femminismo e politica dei commons*. Verona: Ombrecorte.
- Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante A., Orsenigo J. (a cura di) (2017). *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, Filosofia e Scienza*. Milano-Udine: Mimesis.
- Foucault M. (2014). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 1975).
- Foucault M. (1982). *Microfisica del potere: interventi politici*. Torino: Einaudi.
- Gallelli R., Pinto Minerva F. (2017). Processi di soggettivazione, formazione e materialità digitale. In A. Ferrante, J. Orsenigo (a cura di), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, Filosofia e Scienza* (pp. 117-131). Milano-Udine: Mimesis.
- Gamberi V., Brigati R. (a cura di) (2019). *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia*. Macerata: Quodlibet.
- Gamberi V. (2019). Metamorfosi: decolonizzazione vera o apparente? In V. Gamberi, R. Brigati (a cura di), *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia* (pp.11-52). Macerata: Quodlibet.
- Gangemi S. (2019). *Common Landscape: processi di educazione, partecipazione ed empowerment in paesaggi ordinari*. Macerata: Quodlibet.
- Guattari F. (1991). *Le tre ecologie*. Milano: Sonda (Ed. orig. pubblicata 2014).
- Henare A., Holbraad M., Wastell S. (Eds.) (2007). *Thinking through things: theorising artefacts ethnographically*. London: Routledge.
- Ingold T. (1992). Editorial. *Man*, 17, 1, pp. 694-697.
- Ingold T. (2014). Caccia e raccolta come modo di percepire l'ambiente. In S. Consigliere (a cura di), *Mondi multipli I. Oltre la grande ripartizione* (pp. 89-128). Napoli: Kaiak.
- Ingold T. (2019). Sogno in una notte circumpolare. In V. Gamberi, R. Brigati (a cura di), *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia* (pp. 53-92). Macerata: Quodlibet.
- Jakob M. (2009). *Il paesaggio*. Bologna: il Mulino.
- Langston N. (2010). *Toxic Bodies: Hormone Disruptors and the Legacy of DES*. New Haven: Yale University Press.
- Lanzani A. (2003). *I paesaggi italiani*. Roma: Meltemi.
- Latour B. (2014). Guerra di mondi – Offerte di pace. In S. Consigliere (a cura di), *Mondi multipli I. Oltre la grande ripartizione* (pp. 165-182). Napoli: Kaiak.
- Leonardi E., Barbero A. (2017). Introduzione. Il sintomo–Antropocene. In J.W. Moore. *Antropocene o capitalocene? Scenari di ecologia-mondo nella crisi planetaria* (a cura di A. Barbero, E. Leonardi) (pp. 7-25). Verona: Ombre corte.
- Lewis S.L., Maslin M.A. (2015). Defining the Anthropocene. *Nature*, 519, 7542, pp. 171-180.
- Mariani A. (2000). *Foucault: per una genealogia dell'educazione*. Napoli: Liguori.
- Massa R., Bertolini P. (1998). Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione. In L. Geymonat (a cura di), *Storia del pensiero filosofico e scientifico* (vol.VIII, pp. 337-370). Milano: Garzanti.
- Moore J.W., Avallone G. (2015). *Ecologia-mondo e crisi del capitalismo: la fine della natura a buon mercato*. Verona: Ombre corte.

- Nash R.F. (1967). *Wilderness and the American Mind*. New Haven: Yale University Press.
- O' Loughlin M. (2006). *Embodiment and Education. Exploring Creatural Existence*. Netherlands: Springer.
- Oppermann S. (2015). Il corpo tossico dell'altro. Contaminazione ambientale e alterità ecologiche. In D. Fargione, S. Iovino (a cura di), *ContaminAzioni ecologiche. Cibi, nature e culture* (pp. 119-132). Milano: Led-Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Orsenigo J. (2015). Il gesto educativo come architettura. In F. Cappa (a cura di), *Foucault come educatore* (pp. 27-75). Milano: FrancoAngeli (Ed. orig. pubblicata 2009).
- Overing J. (1988). Personal autonomy and the domestication of the self in Piara society. In G. Jahoda, I.M. Lewis (eds.), *Acquiring culture. Cross-cultural studies in child development* (pp. 169-192). London: Croom Helm.
- Papi F. (2001). *Sull'educazione*. Milano: Ghibli.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004). *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Reichel-Dolmatoff G. (1976). Cosmology as ecological analysis: a view from the rain forest. *Man*, 12, pp. 307-318.
- Robbins P. (2012). *Political Ecology. A Critical Introduction*. London: Wiley-Blackwell.
- Segato R.L. (2014). *La nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. Città del Messico: Pez en el Árbol/Tinta Limón.
- Sholte B. (1984). Reason and Culture: The Universal and the Particular Revisited. *American Anthropologist*, 86, 4, pp. 960-965.
- Simondon G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Parigi: Aubier Montaigne.
- Steiner F., Treu M.C., Palazzo D. (a cura di) (2004). *Costruire il paesaggio. Un approccio ecologico alla pianificazione del territorio*. Milano: McGraw-Hill Libri Italia.
- Stengers I. (2009). *Au temps des catastrophes. Résister à la barbarie qui vient*. Parigi: Les Empêcheurs de Penser en Rond/La Découverte.
- Vilaça A. (2002). Making kin out of others in Amazonia. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8, 2, pp. 347-365.
- Viveiros de Castro E. (1979). A fabricação do corpo na sociedades Xinguana. In J. Pacheco de Oliveira Filho (ed.), *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil* (pp. 31-39). Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Viveiros de Castro E. (2014). I pronomi cosmologici e il prospettivismo amerindio. In S. Consigliere (2014b). *Mondi multipli II. Lo splendore dei mondi* (pp. 19-50). Napoli: Kaiak.
- Viveiros de Castro E. (2017). *Metafisiche cannibali*. Verona: Ombrecorte (Ed. orig. pubblicata 2009).
- Viveiros de Castro E. (2019a). *Prospettivismo cosmologico in Amazonia e altrove*. Macerata: Quodlibet (Ed. orig. pubblicata 2012).
- Viveiros de Castro E. (2019b). In V. Gamberi, R. Brigati (a cura di), *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia* (pp. 107-144). Macerata: Quodlibet.
- Young R.J.C. (2003). *Postcolonialism. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Zagari F. (2006). *Questo è un Paesaggio. 48 definizioni*. Roma: Mancosu.
- Zagari F. (2013). *Sul paesaggio. Lettera aperta*. Melfi: Libria.
- Zito E. (2018). Contaminazioni ambientali, alterità ecologiche, corpi ribelli. Note antropologiche. *EtnoAntropologia*, 6 (1), pp. 231-264.