

Capitolo 1

Per una possibile pedagogia del corpo

1. Partenze. Linee interpretative per una possibile Pedagogia del corpo

“Ripetete, ognuno per sé,
ognuno dentro al lago del suo cuore:
cosa...
Cos'è la cosa?
Cosa...
Ripetete sfiorando le vostre braccia,
le vostre gambe, i vostri capelli
(...)
Fermatevi,
voi che siete ancora anime
e fiori”¹

Fin dai primi anni di scuola ci insegnano a isolare gli oggetti di conoscenza suddividendoli in discipline, ci indirizzano a disgiungere i problemi, dividerli, frazionarli, razionalizzarli. Ci guidano alla codifica del complesso in semplice, a separare quanto è legato, ridurre o eliminare ciò che confonde, disordina, contraddice.

E' un procedere spezzettando, isolando; specializzare piuttosto che interconnettere, integrare. E' una modalità di pensiero utile e interessante in campi specifici e in settori relativamente non complessi della società, ma tale logica spezza il composito del mondo in frazioni, tenta strade unidimensionali per interpretare i complicati incastri, l'improbabile. Gli sviluppi di un conoscere proposto in sezioni disgiunte porta bussole per orientarsi, ma sistematizza il pensiero in codifiche che spesso ne occultano gli intrecci. L'intreccio di ogni parte con un contesto vitale che di filo in filo va dal minuto alla grana grossolana, il legame che ogni frammento ha con la vita completa. Eppure chiamiamo conoscenza pertinente quella che è capace di iscriversi in un ampio quadro, quella che valuta, propone, interroga come la sua presenza modifica o trasforma la fattura stessa del quadro completo. La rigida compartizione del sapere propone rimandi impliciti che segnano i singoli percorsi come separabili dalla terra sfaccettata di cui si nutrono, disegnano la vita in comparti e dimenticano di alimentare un pensiero vicino alla condizione umana come inserita in un mondo

¹ TESTORI G. (1978), *Conversazione con la morte*, BUR Milano

di cui è parte e non centro. Le questioni più gravi, i problemi essenziali, non sono mai unico frammento ma complessità di intrecci².

Un'intelligenza abituata ad analizzare per separazione impoverisce la possibilità di comprendere le responsabilità del lungo termine, il riferimento planetario di ogni atto e sapere.

Il processo che organizza le conoscenze si costituisce in rimandi che vanno dal particolare al globale, dalla separazione all'interconnessione e poi dalla trama completa al singolo filo. E' un procedimento non lineare ma costituito da eco, circoli, intreccio come la memoria di quanto ogni elemento sia frazione situata, significativa e significativamente connessa alla vastità. Riconoscere la tela naturale che lega le cose più lontane e differenti.

E' una scelta, reale e simbolica, quella di lavorare su un piano di confine, interconnessione di condizioni e saperi, che si situa nell'apertura alla comprensione, una presa di posizione che è cura, responsabilità globale non possibile se ciascuno si sente unicamente garante di un definito, separato settore di esistenza.

In quest'ottica può avere un peso di speciale significato recuperare il legame che ciascuno ha con l'intreccio della vita a partire dal nostro essere soggetti corporei, biologicamente connotati. Ripensare la propria appartenenza al mondo non solo con il congegno del ragionamento ma tramite la messa in gioco delle complete, spiazzanti, emozioni portate dall'agire, dallo sperimentare, lasciare orme visibili all'occhio. Il pensarsi come soggetto psicofisico, in cui corpo, mente e spirito sono parte indissolubile l'una dell'altra, apre finestre di riflessioni notevoli. Il soggetto corporeo, biologicamente, storicamente, descritto, si riscopre parte e non cardine del tutto, legame e connessione con il globo, possibilità e consapevolezza di quanto ogni personale movimento comporti conseguenze immediate e lontane. La nostra reale responsabilità verso l'intero, una modalità che oltrepassa l'idea di un pensiero diviso in compartimenti separati e una visione che scopre il punto di vista inserito e intrecciato al contesto.

² Tra i pensatori che si sono occupati recentemente dell'attuale stato dei saperi segnaliamo Edgar Morin che sta operando da qualche anno una riflessione sull'organizzazione dei saperi stessi che, disgiunti e frazionati, si rivelano non adeguati ad affrontare problemi e questioni di globale importanza. In questa prospettiva l'autore si interroga sulla scuola e sui percorsi formativi proponendo la necessità di riformare non solo i programmi ma la modalità di pensiero secondo le connotazioni della complessità. Si segnalano MORIN E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore Milano (ed. or. 1999) e MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore Milano (ed. or. 1999)

Valorizzare la corporeità come ponte di conoscenza è rimanere in contatto con una dimensione che opera per linguaggi analogici, talora spiazzanti che permettono l'analisi seguendo più di una possibilità, l'apertura all'alternativa, un allenamento critico connesso al diverso sentire.

A livello educativo- formativo ricordare il corpo e lavorare valorizzando i suoi sentieri è scoprirlo crocevia di saperi diversi, memoria soggettiva di trame globali, ponte tra sguardi differenti che non si serve unicamente della parola codificata.

In questo quadro ci sembra estremamente significativo pensare pratiche e teoria pedagogica come occasione di esplorazione e riscoperta concreta del ruolo del corpo all'interno del processo formativo. Un suo possibile spazio tra i banchi della scuola e le cattedre dell'accademia.

Il quadro interpretativo da cui prende avvio la nostra riflessione si rifà ad un approccio di riferimento che trova spazio all'interno della pedagogia fenomenologica³. Se ne prendono alcune linee fondamentali, che diventano guida, spunto e luogo di partenze.

Ne seguiamo indicazioni di interesse come proposte da indagare in relazione all'esperienza corporea vista da opportunità formativa.

Avvicinare il corpo come esperienza educativa cui educare ed educarsi è un sentiero di boschi e rivelazioni che dispongono e indirizzano una ridiscussione delle proposte formativo- pedagogiche oltre la parola. E' il recupero di percorsi che si aprano alla persona nella sua globalità riconoscendola soggetto in carne ed ossa.

Della pedagogia fenomenologica cogliamo in prima misura il senso di una soggettività fisica, concreta, connotata da vere e proprie fibre organiche e socio-

³ Questo approccio teorico fa capo in Italia al gruppo di ricerca che ruota attorno a Piero Bertolini. Sapere pedagogico definito come critico, dinamico, complesso e problematico, quello fenomenologico si presenta come una vera e propria corrente di pensiero adesso argomentata, tra l'altro, nei volumi della collana Enciclopedia, edita da La Nuova Italia.

La matrice interpretativa che interroga fenomenologicamente l'ambito educativo e non solo, si confronta con diverse regioni del mondo come attestato dal "World Institute for Advanced Phenomenological Research and Learning" che ha sede ad Hanover, New Hampshire, USA, e dal "Laboratório de Estudos e Prática em Psicologia Fenomenológica Existencial" de l'Universidade de São Paulo, nonché interessanti riviste pubblicate in differenti parti d'Europa tra cui "Pedagogía Fenomenológica", edita dall' Universidade de Coimbra in Portogallo. Per approfondimenti si segnalano i seguenti testi: BERTOLINI P. (2001), *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia Milano; BERTOLINI P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia Firenze. Per un legame specifico tra pedagogia fenomenologica e corpo: BALDUZZI L. (a cura di) (2002), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia Milano

culturalmente condizionata. Una soggettività capace di *intenzionarsi*⁴ verso il mondo che la accoglie e cioè di conferire senso agli oggetti che incontra proprio per il fatto stesso di incontrarli. Un trovare, prendere e dare significato a quanto è altro da noi nella relazione con esso.

L'interpretazione fenomenologica non è propriamente né soggettivistica né oggettivistica ma relazionistica, il che evidenzia e disegna un soggetto che è parte della realtà in cui vive, che è in rete, esso stesso ciclo, stagione. La possibilità di conferire senso nell'incontro con un elemento altro, è la capacità di intervenire significativamente nel mondo, secondo una prospettiva operativa che è responsabilità. Ci viene raccontato un soggetto che ha la sua forza non nell'antropocentrismo esasperato ma nel suo essere in relazione, una relazione che è corporeità storica e sensibile. Una soggettività razionale, emotiva, concreta quanto sono concrete le mani, i piedi nudi e l'iride dell'occhio con cui ti guardo. Tale nozione di soggettività esige il concetto di rete, legame e rimando.

Da qui un ulteriore sentiero di interesse. La conoscenza è interpretata secondo questa matrice come processo situato e dialettico che si costituisce nell'interrelazione tra oggetto e soggetto. E' il coinvolgimento, la vicinanza tra alterità che permette un dare senso, comunque condizionato da tutte le parti in causa. Un'interpretazione relazionistica del sapere che scaturisce dagli infiniti incontri tra soggetti e oggetti, tra soggetto e soggetto. Tale approccio pone l'accento su processi conoscitivi in cui e di cui ci si domanda "come", oltre, e forse più, di "che cosa". Ogni percepire è una traduzione ricostruttiva operata dal soggetto ed ogni conoscere è, in qualche misura, comunque interpretare.

Se quello da cui prendiamo l'avvio è soggetto in carne ed ossa, allora il coinvolgimento che si propone necessario al fine di innescare meccanismi di conoscenza è anche contatto e relazione corporea, tangibile. Se il soggetto che considero è un'entità psicofisica, corpo biologico, mentale e storico, allora posso immaginare che ha porte altre dalla parola come opportunità di apprendere. Tale soggetto abita, anzi è, un corpo che proprio in quanto veicolo e occasione di intenzionare, significare, relazionarmi a ciò e a chi incontro è un *corpo proprio*⁵. Nella fisicità ho lo specchio di simboli che rimandano all'esistenza e il *corpo*

⁴ GALIMBERTI U. (1987), *Il corpo*, Feltrinelli Milano, p. 65

⁵ Per la precisazione e l'approfondimento del concetto di *corpo proprio* si rimanda a MERLEAU-PONTY M. (2003), *Fenomenologia della percezione*, Bompiani Milano (ed. or. 1945)

proprio è corpo vivente, non mera organicità ma sensazione e rimando di significati.

L'incontro con l'altro avviene in questa misura come *entropatia*⁶, cioè relazione tra corpi, che ci permette, con un procedimento di tipo analogico, di osservare nell'altro ciò che saremmo noi al suo posto. Il riconoscimento di chi abbiamo di fronte si intreccia alla sua dimensione corporea, dal sorriso alla postura, alla qualità dei suoi movimenti. Lo sguardo che vede ed è osservato crea una circolarità di rimandi che sono comprensione per associazioni. Ogni frammento del mio comprendere ha di riflesso il potere di creare, innescare, altre associazioni che comportano un'esplorazione reciproca a spirale. Si approfondisce in un movimento comunicativo che procede in circolo, senza la pretesa di chiudersi in esso.

Sapere, su di sé, sugli altri, sul mondo, è un procedere intersoggettivo e palpabile che ci dà la misura di un processo educativo che è incontro situato, per questo esperienza in situazione, regione aperta e progettuale, mai del tutto definibile. La strada formativa che si percorre propone dunque cambiamenti legati alla trama e l'ordito dei contatti e permette di costruire una visione del mondo e di sé che hanno in potenza il seme del cambiamento.

L'interesse della proposta educativo- formativa risiede allora nell'opportunità di vivere esperienze diverse, aprire canali differenti, sperimentare la concreta possibilità di essere diverso, l'attitudine critica nella consapevolezza che il sentiero non è uno e la mia soggettività ha un peso. In questa direzione avvalersi del corpo come ulteriore parametro di confronto, opportunità di comunicazione, significazione altra, è una ricchezza indefinibile.

2. Corpo

Lo sguardo che porto viene da lontano. Si forma in un luogo che ha luce tenue e breve. Certo odo piccoli suoni come bolle distanti e provo, su quella che diventerà pelle, carezze di calore attutite dall'acqua. E' una sorta di danza arcana che segue il ritmo di passi e soste, il suono di musiche sussurrate che diventeranno comprensione o volo. Si formano, prendendosene il tempo, le parti

⁶ BOTTERO E. (2002), *Sapere del corpo e prospettive didattiche*, in BALDUZZI L. (a cura di), *Voci del corpo*, La Nuova Italia Milano, p. 43

più fini e, protetto da un liquido morbido, il piccolo cresce nel grembo materno mentre l'acqua intorno a lui si fa minore e l'esterno chiama. Una spinta alla vita che è forza di gravità ed aria lo conduce con fatica lungo il più antico tra i sentieri percorsi, verso il respiro.

E' il primo tra gli incontri e parte dal corpo, è corpo.

Il contatto con il mondo si apre da uno sguardo fisico, fatto di piccole mani, pelle, odore, l'intera, intensa, globalità dei sensi.

Costruisco i miei primi, basilari, saperi in forza di un filo che è occhio che si specchia nell'occhio e tentare, assaggiare, odorare, sfiorare.

Maldestramente entro in relazione con tutto ciò che è altro da me. Scopro la vita.

Formo quello che sarò nei miei primi passi nudi. Nell'iride che mi rimanda sorrisi.

Sguardo che guarda ed è guardato. Riflesso conduttore e costruttore di senso.

Madre e piccolo comunicano, conferiscono significati a quanto scambiano e lo fanno attraverso una modalità di contatto che utilizza il corpo globalmente.

Aggiustamenti e contrattazioni condivise che investono i sensi nella loro totalità.

E' una relazione circolare, una danza di rimandi che ha odore, carezza, ascolto⁷.

E' un corpo che giunge nel mondo proteso a conoscere. Alla radice della mia esperienza c'è una relazione forte, concreta, tra il mio presentarmi al mondo, come soggetto che è corpo, e tutto ciò che è in qualche modo esterno a me⁸. Un conferimento di senso che è essenzialmente contatto, relazione tra ciò che io porto e le sfumature proposte da altrove. Una sorta di tensione che è *intenzionalità*, curiosità, significazione, connessa all' "es- porsi e attendere dal mondo indicazioni per sé"⁹. Indicazioni, riflessi da accogliere e che ci accolgono dal momento in cui diventiamo presenza nel mondo.

L'edificazione di conoscenza come ricerca di senso diventa percorso costruttivo e dialettico, contrattato, processo concreto e dunque storicamente posto che centra il suo nucleo di luce nella relazione. Diventa movimento che è coinvolgersi, confrontarsi con una condizione di cui si è parte, frammento. La realtà acquista

⁷ Sulla relazione circolare di sensi che lega madre e bambino è stato scritto molto. Ci limitiamo ad indicare tre volumi: TREVARTHEN C. (1996), *Biologia ed empatia*, Cortina Editore Milano; WINNICOT D. W. (1974), *Gioco e realtà*, Armando Roma (ed. or. 1971); SPITZ R. (1973), *Il primo anno di vita*, Armando Roma (ed. or. 1965)

⁸ BERTOLINI P. (1994), *La mia posizione nei confronti del personalismo pedagogico*, in FLORES D'ARCAIS G. (a cura di), *Pedagogia personalistica e/o pedagogia della persona*, La Scuola Brescia

⁹ GALIMBERTI U. (1987), *Il corpo*, op. cit., p. 65

sensu nella relazione tra oggetto e soggetto, soggetto e alterità, nella rete di legami che interconnette tutte le parti della vita e dell'esistere.

E' la dimensione di un soggetto presente e corporeo, posto all'interno di un tempo e uno spazio, a darci la misura della possibilità di trasformare ed esser trasformati. Questa presenza si esplicita nel corpo come *corpo proprio* che io sono e che è *possibilità*. Un "poter essere, ossia un poter essere 'altrimenti' e 'altrove' rispetto alla situazione data; e cioè possibilità (...) verso quel 'non ancora' che caratterizza ogni cammino educativo"¹⁰ e di trasformazione. Il nostro è, in questa prospettiva, un corpo- progetto, espressione di un protendersi verso il mondo, "dimensione di libertà per un progetto attraverso cui il sé- corpo, a partire dalla situazione di corpo biologico, assume il compito dell'esistenza"¹¹.

Il corpo, dunque. Nostro limite tra pelle e aria, il mondo dentro e fuori di noi. Il corpo che dà abito (luogo) e che è, al tempo stesso, abitato. Il corpo che si ha, il corpo che si è. Zona di confine, possibilità di incontro tra noi e ciò che è oltre. Che cosa il corpo sia è uno tra gli interrogativi che nel nostro tempo hanno fatto da fulcro a discipline legate all'uomo dalle fila più differenti. Un luogo d'interesse centrale per filosofi, critici letterari, storici, sociologi, psicologi, che ha spinto ad approfondimenti e problematizzazioni della nostra complessa e articolata dimensione corporea¹².

Anche la pedagogia vi si imbatte, pure essa dopo aver affrontato e percorso la lunga via della separazione, tradizione intellettualistica che contrapponeva forma e spirito a materia, proponendo netta la subalternità del corpo, oggetto da domare, finanche ostacolo, impedimento.

Alla necessità di un profondo confronto con la prospettiva fondata su un dualismo spesso rigido, si aggiunga la riflessione che vede la teoria educativa interessarsi alla dimensione corporea considerandone perlopiù aspetti igienici e salutistici, limitandosi a riconoscerne una generica valenza formativa¹³.

¹⁰ IORI V. (2002), *Dal corpo- cosa al corpo- progetto*, in BALDUZZI L. (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia Milano, p. 7

¹¹ *Ibidem*

¹² Si vedano a tal proposito oltre al già citato GALIMBERTI U. (1987), *Il corpo*, Feltrinelli Milano, le osservazioni in BALDUZZI L. (a cura di) (2002), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, op. cit.; ISIDORI E. (2002), *Pedagogia come scienza del corpo*, Anicia Roma; GAMELLI I. (2001), *Pedagogia del corpo*, Meltemi Roma; DOWING G. (1995), *Il corpo e la parola*, Astrolabio Roma; nonché del sociologo MELUCCI A. (1991), *Il gioco dell'io. Cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli Milano.

¹³ GAMELLI I. (2001), *Pedagogia del corpo*, op. cit.

Una pedagogia che scelga il corpo come parametro di confronto con cui compararsi si trova inevitabilmente a riflettere il fatto che questo “oggetto” non si presta al pari di altri ad essere separato, osservato, messo a distanza da chi guarda. Non possiamo indagarlo a prescindere da noi stessi, perché lo abitiamo e, al tempo stesso, abitano in lui moti fisici di sangue, ossa, organi, che non si esauriscono nella loro descrizione fisiologica ma che creano rimandi e intrecci con la nostra esperienza emozionale e psichica¹⁴.

Qualunque progetto formativo, entro quest’ottica, non può eludere il confronto con risorse e vincoli della complessità fisica. Spessore senza il quale non posso apparire all’altro, né l’altro a me, sguardo non ignorabile, il corpo propone una modalità conoscitiva che “non è oggettivante come quella dell’intelletto che possiede le cose distanziandosele”, opera un salto, costruisce protendendosi “a un mondo che non abbraccia né possiede, ma verso cui non cessa di dirigersi e progettarsi”¹⁵.

In questo senso il corpo è portatore di un sapere che ha in sé il potere di scavalcare schemi mentali e rompere binari già costruiti.

E’ la messa in gioco di sé attraverso i sensi, l’apertura e il percorrere canali oltre la parola, l’idea già codificata, le categorie mentali a cui sono solito riferirmi. E’ essere consapevoli che muoversi, camminare, danzare, non sono mai solo e soltanto spostamenti fisici, ma possibilità mentali di costruzioni di senso, nuovo conferimento di significato. Il movimento non è mai unicamente moto esterno od esteriore.

Lungo questo sentiero, l’incontro si lega ad un concetto di estrema rilevanza dal punto di vista di ogni relazione: l’*entropatia*¹⁶.

Entro i suoi confini il riconoscimento dell’altro avviene attraverso il riconoscimento del suo corpo, la somiglianza tra le nostre dimensioni corporee pur nella presa di coscienza della relatività prospettiva, la relatività dello sguardo, il luogo da cui osservo. Mi consente, tramite un procedimento analogico, di cogliere nell’altro movimenti fisici che attraverso il corpo portano indizi almeno in parte accessibili perché io segua la strada del tentativo di comprensione. Ogni

¹⁴ *Ibidem*

¹⁵ GALIMBERTI U. (1987), *Il corpo*, op.cit., p. 65

¹⁶ Sul concetto di *entropatia* come riconoscimento della vita psichica dell’altro tramite la corporeità, e l’orientamento entropatico come senso centrale di ogni relazione formativa ed educativa, ricordiamo il testo DE MONTICELLI R. (1998), *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini e Associati Milano, nonché le osservazioni in BERTOLINI P. (2001), *Pedagogia fenomenologica*, op. cit.

tentativo di comprensione dell'altro che io effettivamente crea nuove associazioni e possibilità di comprensione che a loro volta schiudono sguardi nuovi su ciò che di me posso capire. Si apre una pista circolare di comunicazione che significa me stesso mentre cerco l'altro. Questo movimento entropatico si avvale del tratto del cerchio senza mai chiudersi in esso e la costruzione di significati che contribuisce al conoscere è dentro questa trama di confronti che si apre oltre ciascuno come legame simbolico e reale di ogni parte con le altre.

Se l'incontro è incontro di corpi, l'incontro è incontro di corpi in relazione. A livello pedagogico questo si esplica in un orientamento che non separa attività formativa e relazione, bensì persegue l'obiettivo di un loro intreccio descritto come comune conquista continua, costante rimodellamento¹⁷.

L'incontrare appartiene alla corporeità perché ciascun corpo è la memoria di un itinerario percorso e possibile¹⁸, è il diario che raccoglie i libri letti e i luoghi da cui ci siamo lasciati affascinare, le persone da cui ci siamo lasciati affascinare. E, conseguentemente, è racconto di sé, autobiografia, opinione riflettuta oltre la dimensione dell'intelletto.

In ciascuna pelle è dunque espresso il legame con ciò che è stato e l'opportunità di agire, relazionarsi, interagire 'con', la possibilità di intervenire su quanto non è ancora accaduto.

Questo collocarsi del corpo al crocevia tra passato e futuro, entro uno spazio, nell'incontro con l'altro, ci parla di un dare, prendere, modificare forma che è proprio del congegno formativo. Punto di incontro tra tempo e dimensione geografica, ci ricorda che è un processo "temporale" quello che ci conduce a crescere: "il rapporto educativo come rapporto di 'reciprocità' e incontro tra 'alterità', si significa sempre a partire da uno spazio, un tempo, un 'esser corpo' collocandosi nella storia"¹⁹.

Il nostro stesso processo di identificazione identitaria, passa da un sistema di delimitazioni significative, che costruiscono gradualmente l'identità come guida e che sono strettamente legate ai confini corporei.

¹⁷BOTTERO E. (2002), *Sapere del corpo e prospettive didattiche*, in BALDUZZI L. (a cura di), *Voci del corpo*, op. cit.; DE MONTICELLI R. (1998), *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini e Associati Milano; BERTOLINI P. (1988), *L'esistere Pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia Milano

¹⁸OCTAVI FULLAT IGENIS (2002), *Le parole del corpo*, Anicia Roma

¹⁹ISIDORI E. (2002), *La pedagogia come scienza del corpo*, op. cit.

Formazione e formazione del sé si intrecciano all'esperienza del corpo²⁰.

3. Le intelligenze del corpo

Il sé come soggettività propria che esperisce l'esistere è un sé corporeo. La radicalizzazione del pensiero filosofico che ha diviso *res cogitans* e *res extensa* ha gradualmente allontanato la fisicità dalla mente, consegnandoci un corpo privo di pensiero, una fisicità senza intelletto. Recuperare il senso di una corporeità vissuta è porsi nell'ottica di un'intelligenza fisica che percepisce, racconta, trasforma, forma me stesso non nel possedere un corpo ma nell'essere io stesso corporeità. Non mero corpo fisico, *Körper*, ma *proprio corpo* organico che è esperienza sensibile, posizione storica, orma. In questo senso il mio corpo è *Leib*²¹, corporeità, una modalità di pensare il sé che si interpreta come dimensione spazio-temporale, fondamentale per la costruzione del nostro vissuto esistenziale. È ciò che mi apre al mondo, alla possibilità, dunque trasformazione. In questo senso il corpo è progetto e intenzionalità, curiosità metaforica che mi spinge. Un movimento fisico non è mai unicamente materiale, sposta il mio sguardo, indica nuove prospettive o mi racconta l'esigenza di procedere. Sposta l'ottica del pensiero su quanto è essenziale per me. Porta e comporta una consapevolezza che è responsabilità contro ogni possesso e presunta appartenenza. Consapevolezza del mutevole, ancora una volta del nostro essere segmento di una vitalità più ampia, non cardine indiscusso ma rete, fase, filo biologico, connessione con la terra. Ricordare questi significati della pelle è conservarne coscienza e cura. L'identificazione di se stessi con la propria parte razionale ha allontanato l'uomo dall'esterno e dalla considerazione della propria fisicità come ponte di conoscenza, ma la condivisione di un'esperienza procede oltre la parola e se si situa in essa lo fa come racconto, emozione, simbolo.

²⁰ “L'educazione infatti, in qualunque dei suoi aspetti, consiste anzitutto in un sistema di tecniche che fondano la propria efficacia sull'applicazione della loro materialità a un sistema di corpi. E nel contempo la corporeità acquisisce modalità antropologiche determinate in rapporto al sistema di tecniche con cui retroagisce. La stessa costitutiva dimensione simbolica dell'accadere educativo dipende da una fondazione di questo tipo.” MASSA R. (1985), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli Milano

²¹ La differenza tra *Körper* descritto come mero corpo fisico e *Leib*, corpo organico, vivente e progettuale è argomentata da Husserl all'interno delle *Meditazioni cartesiane*, nonché da Merleau-Ponty (ed. or. 1945) nel volume *Fenomenologia della percezione*, edito da Il Saggiatore nel 1980 e dalla Bompiani nel 2003

L'azione umana passa attraverso il corpo non solo nel senso che vede la corporeità come supporto strumentale, ma nel suo presentarsi come canale simbolico e comunicativo. La possibilità di esperire è data dall'esistenza di uno spazio in cui mi situo e di cui trasformo pesi e dimensioni costruendo equilibri relazionali. Passa dal corpo la consapevolezza di sé come vivente unico.

Approfondimenti scientifici in diversi campi di ricerca propongono una fisicità allacciata in misura forte e complessa ai vari processi immaginativi e di pensiero, dunque di apprendimento e formazione²². Tale posizione mette in totale discussione il concetto che separa mente da corpo, *res cogitans* da *res extensa*, e offre riflessioni che dalla peculiarità delle ricerche si spostano alla rivisitazione delle pratiche formative e pedagogiche.

Contributi di rilievo arrivano da un campo di studi originale che interconnette vita biologica, vita psichica e sistemi di difesa del corpo, a loro volta collegati a variabili socio-ambientali e comportamentali²³. Informazioni e dati sperimentali delle neuroscienze confermano il filo forte che collega sistema nervoso centrale e sistema immunitario. I processi di difesa del nostro organismo appaiono inseparabili dall'esistenza mentale e affettiva del soggetto, nonché dai contesti di vita sociale cui fa riferimento, è infatti accertato che interventi proposti sul piano emotivo e corporeo (come psicoterapie o attività di rilassamento) presentano effetti significativi nel potenziare le difese immunitarie.

Le recenti ricerche sui neurotrasmettitori chiariscono ed evidenziano come i trasmettitori chimici intervengano in modo continuo nei processi non solo di percezione, ma di alterazione della coscienza. Interessante è il caso dei

²² Un filone di indagine scientifica molto interessante è quello che lavora per interconnettere neurobiologia e scienze dell'educazione con riferimento ai meccanismi di apprendimento. La prospettiva di ricerca delle scienze bioeducative intreccia le dinamiche funzionali del cervello e lo studio delle sue potenzialità apprenditive, ai concetti di educabilità e sviluppo. Si segnalano in proposito gli studi originali dell'Università di Napoli, rimandando ai recenti volumi: FRAUENFELDER E., SANTOIANI F. (a cura di) (2002), *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori Napoli; FRAUENFELDER E. (2001), *Pedagogia e biologia. Una possibile alleanza*, Liguori Napoli. Tali approfondimenti apportano ulteriore conferma della circolarità che esiste tra corpo e mente, di quanto la mente sia corpo e viceversa

²³ La letteratura sul cervello è molto vasta. Sulla relazione specifica tra cervello, sistema immunitario e ritmi biologici segnaliamo OMSTEIN R., SOBEL D. (1987), *The healing brain*, Simon and Schuster New York e BERTINI M., VIOLANTI C. (a cura di) (1982), *Cervello e sogno*, Feltrinelli Milano. Inoltre indichiamo come testi interessanti che trattano questo tema, non necessariamente dal punto di vista medico o neurologico, gli studi di Goleman su intelligenza emotiva e corporea in GOLEMAN D. (2002), *Intelligenza emotiva. Che cos'è. Perché può renderci felici*, Edizioni BUR Milano e gli accenni in MELUCCI A. (a cura di) (2000), *Parole chiave*, Carocci Roma

neuropeptidi, comunicatori chimici che fungono da messaggeri tra sistema nervoso, sistema endocrino e sistema immunitario. Danno e prendono informazioni adattandosi costantemente ai bisogni. Le sostanze che controllano gli stati emozionali sono dunque le stesse (anche le stesse) che regolano i sistemi di difesa dell'organismo e intervengono con flussi continui sui processi di piacere, dolore, ansia, percezione e, più o meno indirettamente sull'apprendimento.

L'esistenza di una trama circolare tra vita mentale e capacità reattiva dell'organismo ad eventi difficili o stressanti, trova indagini accurate che ci permettono di pensare come la qualità del nostro vivere, la qualità delle nostre esperienze, siano realmente legate alla fisicità. Le emozioni sono nel corpo non solo nel cervello, la capacità di percepire cosa ci accade è nel corpo. La maggior parte dei segmenti della nostra corporeità e del sistema nervoso, infatti, partecipano in modi e gradi differenti alla concretizzazione di tutti gli atti motori.

Il fantasticare, l'immaginare stesso pare connesso significativamente ad un corpo non assente, ma presenza, che si muove, che reagisce e al tempo stesso provoca reazioni. Secondo studi e contributi specifici nel campo della psicofisiologia la rappresentazione mentale di un'azione è già azione di per sé e coinvolge completamente le strutture periferiche del corpo²⁴. L'immaginazione di certe situazioni nella mente provoca una trasformazione tangibile dell'apparato muscolare rimandando a un pensare creativo interconnesso intensamente alle fibre concrete del soggetto. Per questi specialisti la coscienza nasce dalla tessitura di modo esterno e interno e l'immaginazione è un evento fisiologico concreto che si realizza attraverso il coinvolgimento dei recettori periferici del corpo. Sulla base di dati sperimentali²⁵, sostengono una sostanziale somiglianza tra struttura fisiologica dei processi immaginativi e struttura dei processi percettivi. Come l'azione non è unico atto esterno, così immaginazione ed emozione non sono meccanismi puramente interiori.

In tempi recenti anche studi psicologici e ricerche sullo sviluppo infantile, hanno sottolineato e approfondito una stretta connessione tra l'uso del corpo e lo

²⁴ Per la lettura psicofisiologica della questione che relazione corpo e mente segnaliamo l'interessante volume RUGGIERI V. (2001), *L'identità in psicologia e teatro. Analisi psicofisiologica della struttura dell'io*, Edizioni Scientifiche MaGi Roma. E' un testo particolarmente significativo per il nostro lavoro considerando la sua peculiare doppia trama che lega discorso sull'identità a discorso teatrale e che si basa sulla struttura stessa del corpo

²⁵ RUGGIERI V. (2001), *L'identità in psicologia e teatro*, op. cit.; RUGGIERI V., GIONA S., LOMBARDO G. (1997), *Movimenti oculari e immaginazione corporea*, in *Attualità in psicologia*, XII, n. 1; RUGGIERI V. (1993), *Immaginazione e percezione si incontrano nello sguardo*, in *Realtà e prospettive in psicofisiologia*, n. 5- 6

sviluppo di altri poteri e opportunità cognitive²⁶. Molto di ciò che noi nominiamo come pensiero partecipa di principi che sono stati riscontrati all'interno di abilità definite come fisiche. Il sincronismo, l'equilibrio, l'alternarsi di pausa, sospensione e moto, un senso della direzione che è la ricerca, l'andare verso un obiettivo, ci rimandano immagini e percorsi non solo corporei ma intellettuali, emotivi e spirituali. I procedimenti di traduzione che permettono di trasformare l'intenzione in azione e di rimandare impressioni esterne alla nostra interiorità, creano un movimento circolare che permette risonanze d'interesse analogico, aprendo la porta a capacità di astrazione e simbolizzazione. La padronanza delle alternative possibili, propria di qualunque competenza specialistica, si traduce, anche nei percorsi fisici, nella possibilità di programmare azioni a livello astratto che comportano domande e scelta. Molte discipline lo raccontano, dall'esperienza spirituale del Tai- chi alle consapevolezze del teatro corporeo:

“Quando si ha un impulso interno, e a questo impulso segue un movimento, bisogna avere la coscienza muscolare del come fare quel movimento: in maniera efficace, senza troppa energia, senza troppe tensioni. Poi le ossa, che danno la forma, che *prolungano* il movimento interno. La coscienza delle ossa va più verso il *fondamentale*, l'*essenziale*, perché l'osso è lo scheletro, e lo scheletro è la *forma*”²⁷

Tra i teorici alcuni sottolineano l'idea di uno sviluppo di abilità generale non unicamente legato alle attività corporee dell'infanzia, ma riferito ad ogni sorta di operazione cognitiva. Gli atti che il piccolo compie si legano e combinano per conseguire nuovi obiettivi. Quando il bambino inizia a lavorare sulle rappresentazioni mentali a livello simbolico, si osserva come sequenze interiori e atti sperimentati su oggetti esterni siano correlati, in una sorta di relazione

²⁶ Per approfondimenti specifici trattati da psicologi si rimanda alle seguenti trattazioni: GARDNER H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli Milano; CLYNES M. (1978), *Sentics. The touch of emotions*, Anchor Press New York; BERNSTEIN N. (1967), *The coordination and regulation of movements*, Pergamon Press London. Per quel che riguarda il campo degli studi sullo sviluppo infantile nel rapporto tra azioni e simboli, segnaliamo: BRUNER J. S. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri Torino, riferendoci all'attenzione conferita dall'autore allo sviluppo mentale non tanto come interiorizzazione delle azioni del soggetto, quanto come circolarità narrativa che si costruisce tra queste e le forme di rappresentazione del mondo. Come contributi specifici sul parallelismo tra atti pubblici del soggetto e operazioni cognitive rinviamo a: FISHER K. (1980), *A theory of cognitive development. The control of hierarchies of skill*, in *Psychological Review*, n. 87 e BRUNER J. S. (1968), *The growth and structure of skill*, relazione presentata alla Ciba Conference, Londra

²⁷ SUDANA T. (2002), *Un teatro capace di leggere la volontà della natura*, in CAPELLI A., LORENZONI F. (a cura di), *La nave di Penelope. Educazione, teatro, natura ed ecologia sociale*, Giunti Firenze, p. 90

narrativa. Si riscontrano analogie significative tra le operazioni cognitive e la combinazione fluida delle azioni esercitate sugli oggetti esterni. Ancora un legame tra azione e interpretazione, costruzione di conoscenza. Per contro, la padronanza di funzioni simboliche permette agli individui di connotare con significati di rimando metaforico la mobilità corporea, che ne risulta modificata per sempre²⁸. Espressioni artistiche e quotidiane del corpo si avvalgono dello spessore dei richiami ad altro e mettono in moto, appunto, associazioni e meccanismi che permettono di esplorare e conoscere. Tale analisi ci rammenta un corpo soggetto e conoscenza, un corpo che sa, propone, guida. Una potenzialità da percorrere come contributo al sapere e alla conoscenza come contrattata, discussa, relazionata. Il movimento si apre al rimando di significati, alla tela affascinante del linguaggio analogico e il lavoro corporeo non è più unicamente atto muscolare ma significativa opportunità di comunicazione. I livelli di tale comunicare sono vari e si spostano dalle dirette emozioni sino alla ricerca di messaggi o approfondimenti di contenuto. Il fatto che questa via relazionale sia aperta dal nostro esistere come corpo, porta e comporta una serie di riflessioni che rimandano al corpo come medium possibile di contatto nelle situazioni più disparate²⁹.

La nostra pelle diventa occasione relazionale e ponte di conoscenza che lega esterno e interiorità. L'evocazione del piano pedagogico è forte e richiama come opportunità preziosa la ridiscussione e la messa in gioco di un'idea di processo

²⁸ Emblematiche le parole di Isadora Duncan, profonda innovatrice della danza del '900: "Se fossi in grado di dire a parole ciò che rappresento con la danza, non avrei mai danzato". La citazione è riportata in GARDNER H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, op. cit., e inviata a sua volta a COMSTOCK T. (a cura di) (1974), *New directions in dance research: anthropology and dance (the American Indian)*, New York, p. 256

²⁹ Il rimando alle pratiche pedagogiche è un salto diretto. Ogni situazione educativa o di incontro tra soggetti è una prova che ci mette a confronto con un altro che è comunque alterità rispetto a noi. Il lavoro di traduzione, di ponte, è intessuto nel quotidiano della vita (a tal proposito BAUMAN Z. (1999), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza Roma- Bari). Quanto può il corpo in questo incontro? A scuola, luogo centrale di molto del nostro apprendere, è spesso relegato in secondo piano, costretto tra i banchi e regolato da tempi che sono 'ricreazione' o educazione fisica. E' possibile trovare modalità che valorizzino e seguano l'unità che lega mente e corpo? Più in particolare, pensiamo a molte di quelle situazioni educative in cui la parola risulta un canale poco efficace o insufficiente. Disagio, handicap, marginalità sono condizioni in cui la comunicazione è spesso problematica. Nel caso di difficoltà legate alle competenze comunicative, forme di linguaggio alternativo permettono di intraprendere processi educativi altrimenti insperati, come supportato da ricerche in vari ambiti. Si veda il volume DE LELLIS M., CERBO R. (a cura di) (1999), *Linee guida di psichiatria dello sviluppo*, Verduci Roma. Ulteriore punto di interesse è la società in movimento a cui ci rapportiamo che si propone come multicolore, multiculturala. In questo contesto, indagare nuove forme di contatto e insegnamento è essenziale. E' una possibilità di educazione alla convivenza civile e alla pace. Giocare con te può farmi amarti, desiderare di conoscerti, elaborare e superare stereotipi.

educativo– formativo come principalmente mentale. Ci propone un confronto intenso e problematico che rivisita la disciplina pedagogica e le sue pratiche in un'ottica particolare. Lo sguardo, la relazione la costruzione collettiva di sapere come interconnessione di elementi, non soltanto ma anche, fisici.

4. Il corpo come soggetto formativo

Recuperiamo allora il senso di un corpo soggetto, significativo, portatore di rimandi simbolici e di senso. Una corporeità pensante non strumento ma parte del processo di conoscenza, propositore esso stesso di conoscenza, intuitiva e forte connessione tra percezione e mondo mentale. Per contro un soggetto non astratto ma in carne ed ossa, collocato temporalmente e geograficamente, tanto da essere socio- culturalmente caratterizzato. E' una soggettività biologica, quella di cui parliamo, un corpo attaccato al mondo³⁰ con la capacità fenomenologica di intenzionarsi, andare verso la realtà che lo accoglie come corpo fisico e conferirle senso. In questa visione del corpo soggetto c'è l'implicita proposta di una conoscenza che si acquisisce nel coinvolgimento diretto con l'oggetto di studio. Un sapere confrontato e reso dialettico, collettivo. Un andare oltre la mera verbalizzazione di un evento, un cercare, sperimentare che dà voce al respiro che lega dentro e fuori. Tale prospettiva ci regala un soggetto sfaccettato, peculiare per i suoi stessi lineamenti, un soggetto in relazione e dunque parte dell'esistere, mai dimensione unica. La conoscenza è conoscenza esplorata da più lati, priva di senso se dittatoriale.

Il passaggio da azione pratica, sperimentazione, alla sua rappresentazione mentale non si riduce, né risolve, nella verbalizzazione. L'esperienza si gioca un ruolo nel ponte tra corpo e parola che non può ridursi al solo verbalizzare. Pensare non è unicamente dire quanto si è fatto. E' connessione di parti, convergenza analogica di elementi differenti, tentativo di analisi di quanto studiato nella sua complessità.

La prospettiva cognitiva capace di lavorare in questo senso è certamente relazionale e narrativa. Non trasposizione pulita, ma racconto, invenzione, ricodifica, ancora una volta salto metaforico. Ed è il percorrere strade spiazzanti come la poesia, il risuonare fisico di certe situazioni, le forme d'arte del colore, che permettono, con forza portano, alla contrattazione di un significato non dato

³⁰ OCTAVI FULLAT IGENIS (2002), *Le parole del corpo*, op. cit., p. 34

per scontato e dunque, in qualche misura critico. La forza equivoca dell'arte può diventare uno spazio educativo di estrema significatività. Essa infatti si costruisce proprio in forza di una molteplicità possibile di significare, fondandosi su simboli che aprono inevitabilmente la via all'interpretazione. Muove il soggetto a interrogarsi sul possibile e rimanda e collega alle storie personali, a quanto di noi troviamo o non troviamo in essa, a simboli del passato collettivo capaci di collegarci alla memoria ancestrale legata all'antico. Si alimenta di ciò che è confine tra corpo e mente, dell'intuizione che è ponte nuovo³¹. L'arte è aperta a un possibile che può mettere molto in gioco chi la pratica.

Una sola opera letteraria nasconde un infinito, complesso mondo culturale che interconnette vite, scienza, storia, spiritualità, etica. Confrontarsi con i punti di vista dei racconti, la difesa che ciascun personaggio fa di sé in un romanzo, al di là della sua prevalente connotazione, il potersi immedesimare in situazioni mai pensate per noi è una ricchezza che diventa scoperta di sé. Il confronto con l'arte narrativa del teatro, il dipanarsi di scene su pellicola, la lettura in volume, la sperimentazione di sé entro i confini di uno spazio scenico, estendono lo sguardo sugli incroci complessi che investono soggetto e collettività. Mi propongono una realtà in cui è credibile immedesimarsi, osservare i giorni con l'occhio di personaggi lontani o prossimi, scoprirne le sfaccettature molteplici, il bianco e il nero dell'esistere, le verità doppie, le identità mai concluse o complete. Si legge, vive, in risonanza, quanto le condizioni, le contingenze possano trasformare le persone messe di fronte alla forza senza compromessi di certe situazioni. Quanto alcune punte di esistenza possano trasformare in eroi, folli o vili. Quanto non ci sia mai definizione compiuta per un soggetto, mai possibile riduzione di esso a una parte del suo passato, a quella che codifichiamo come sua parte peggiore. E' l'esperienza coinvolgente e significativa che interfaccia continuamente *Homo sapiens* e *Homo demens*³² e appartiene all'arte in quanto vita. L'appassionarsi in

³¹ DALLARI M. (1995), *A regola d'arte*, La Nuova Italia Milano

³² Forti e interessanti sono le osservazioni sviluppate da Edgar Morin a riguardo. In una prospettiva che vede il percorso formativo come imparare a vivere e a trasformare la conoscenza in sapienza si sottolinea come cinema, teatro, letteratura possano andare a costruire una scuola che è scuola della scoperta di sé, in cui il soggetto riconosce la sua vita personale attraverso quella dei personaggi. "E' nel romanzo, nel film, nel poema che l'esistenza manifesta la sua miseria e la sua tragica grandezza, con il rischio dello scacco, dell'errore, della follia. E' nella morte dei nostri eroi che facciamo le nostre prime esperienze della morte. E' dunque nella letteratura che l'insegnamento sulla condizione umana può prendere forma vivente e attiva per illuminare ciascuno sulla propria vita" MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*, op. cit.

un romanzo, un quadro, uno spettacolo, di personaggi multipli è una carta interessante che conduce e orienta alla comprensione di un soggetto umano variamente sfaccettato non passando necessariamente dal ragionato dibattito, ma da una via che è conoscenza per analogia e intuito.

E' forte l'implicazione pedagogica di quanto detto, considerando che molti percorsi educativi si fondano ampiamente sull'uso di segni codificati piuttosto che articolare vie simboliche, che mettano realmente in campo uno spirito critico e creativo³³.

Le pratiche artistico- simboliche di interiorizzare e discutere l'azione sono ben lontane dalla lineare causa- effetto e comportano un'attenzione al soggetto che è contemporaneamente cura attenta dei contesti formativi. La ricerca comune di rituali, il tempo dedicato all'allegria dell'aperto, momenti di silenzio, il recupero del legame con i cicli naturali cui, come esseri biologici, facciamo riferimento, è un'occasione concreta di crescita altra rispetto alla massificazione stagnante proposta da un'esperienza quotidiana spesso rapida e irriflessiva³⁴.

Riconoscere il soggetto in formazione come *corpo proprio* è avviare e meditare occasioni di tale genere e rivederci come parte importante ma filo di una trama di vite ben più varia e vasta. Recuperare quella prima forma di contatto con l'esterno che avviene in forza del nostro essere corpo, è la conoscenza del mondo che trova il suo inizio nella pelle, conoscenza che può farsi cognizione di sé.

Mi stupisce e illumina pensare come la consapevolezza della propria fisicità si connetta con la sperimentazione diretta della nostra appartenenza alle leggi della natura: leggi fisiche dello spazio, la sensorialità che si articola in me come particolare o globale. Si aprono possibilità didattiche e di formazioni estremamente significative.

Un paradigma che consideri anche la corporeità cardine dei processi allacciati al conoscere, fa del corpo un soggetto formativo ineludibile.

Partendo dal sentimento della propria fisicità si compone un sentire del mondo che è sentirsi parte e che si realizza in un particolare approccio pedagogico.

Per quel che riguarda il valore specifico di un certo insegnamento delle lettere: MATHIS G. (1998), *La complexité au coeur de l'enseignement des lettres*, relazione al Congrès interlatin pour la pensée complexe, Rio; riferimento citato dallo stesso Morin

³³ BERTOLINI P. (2001), *Pedagogia fenomenologica*, op. cit.

³⁴ GAMELLI I. (2002), *Pedagogia del corpo: una prospettiva a tre vie*, contributo on- line, www.pedagogiadelcorpo.it

Questo apre a tutti le sue possibilità perché parte dal nostro essere nel mondo come *corpo proprio*, come *corpo vivente*.

Tale capacità di sentire e sentirsi richiede un tempo e non è fruibile in condizioni di rapido consumo. Di qui il ritorno al contesto, la necessità di costruire luoghi non asettici ma vissuti, ridiscutendo quella visione scolastica che mostra i corpi come mezzibusti³⁵.

E' percepire il processo di conoscenza come godimento personale e collettivo che mette in gioco il corpo- soggetto e soggetto formativo come confine e occasione al contempo.

Confine perché delimita ciò che sono, ricorda, mi ricorda che ho una storia reale, concreta, che mi relaziona e separa dagli altri, che mi distingue, mi proietta nella direzione dell'autonomia personale all'interno di una realtà che è tela e ordito. Possibilità come possibilità di scoperta, concretizzazione di simbolo, rimando analogico che è conoscere da altri punti di vista, arricchire il noto con frammenti personali.

Il pensiero e il corpo possiedono infatti un'attitudine sinestetica³⁶ a cui si affida dalla nascita in poi il processo di orientamento nella realtà delle associazioni. Un legare spontaneamente forme, colori, suoni, sensazioni tattili e quanto altro, al di là di logiche dirette o meccaniche. E' una risonanza che connette dentro e fuori e apre la porta alla capacità di simbolizzazione che è conferimento di senso a ogni segno e opportunità interpretativa che, nel tempo, svincolerà il segno stesso da un senso necessariamente predefinito aprendo offerte dialogiche fondate sulla differenza.

La trasposizione di un concetto in diversi linguaggi sensoriali è sempre possibile e accompagna uno studio che passa dall'astrazione al concreto, sviluppando

³⁵ GAMELLI I. (2001), *Pedagogia del corpo*, op. cit., p. 125

³⁶ Studio e pratiche fondate sull'attitudine sinestetica del soggetto sono state affrontate da Stefania Guerra Lisi che è tra coloro che in questa stagione hanno elaborato criticamente approcci pedagogici fondati sulla necessità di operare nel rispetto e nelle potenzialità del soggetto come entità psicofisica. Il nome del metodo è Globalità dei linguaggi, sviluppato a partire da una riflessione su teorie e pratiche legate all'inserimento dei portatori di handicap a scuola.

La Guerra Lisi ha elaborato proposte didattiche e teoretiche capaci di penetrare il processo formativo tenendo conto della persona nella sua globalità. Alcuni dei suoi approfondimenti teorici risultano d'estremo interesse per questa trattazione, avendo posto al centro della relazione formativo- educativa un soggetto che è inscindibilmente psico- fisico. Per un'introduzione al metodo e ad i suoi schemi di riferimento: GUERRA LISI S. (1997), *Il metodo della globalità dei linguaggi. Educazione motoria, al suono e all'immagine*, Edizioni Borla Roma

un'attitudine critica che argomenta il proprio punto di vista nella dialettica con l'altro.

Il movimento è un'occasione per sperimentare la nostra appartenenza alle leggi fisiche del mondo, un'occasione per vivere e verificare i cambiamenti della materia in relazione all'esterno. La traduzione del visivo in motorio, per esempio, permette un'astrazione che è studio delle forze in gioco di quanto stiamo rappresentando. Quale equilibrio sostiene un gas, quali le tensioni di una nube di cui ho visto la diapositiva o la forza immobile della pietra? Trasportare su un piano fisico l'immagine di quanto osservato, non per descrizione ma per sentire, per risonanza, consente uno studio personale di elementi, situazioni e concetti che apre processi dialettici e di approfondimento dell'oggetto considerato. Il sapere è assaporato in tutta la persona e vissuto come parte integrante di sé.

5. Sé corporei

“I sentieri che portano all'identità e all'autotrascendenza sono fatti d'erba come di ardesia, di tartan come di carta. Chi li percorre deve capire che non finiranno mai, che non ci sono traguardi definitivi, ma che essi aprono alla possibilità di non avere fine. (...)Non si dà corpo senza un mondo, né un mondo senza un corpo che ne ospiti il pensiero.”³⁷

Fino a tempi relativamente recenti l'identità è stata considerata frutto di precise connessioni a realtà sociali preesistenti, appartenenze collettive solide e consuete. I fenomeni e gli eventi sociali si sono sviluppati nella direzione di continui mutamenti proponendo un incessante processo di aggiustamento e scelta. L'indirizzo della globalizzazione ha messo in circolo, oltre che informazioni e merci, vere e proprie possibilità progettuali fino a qualche decennio fa poco pensabili³⁸ e l'esperienza di un mondo multiforme in cui il cambiamento è considerato veloce e il campo delle opportunità estremamente ampio, infinitamente più vasto di quanto non immaginiamo di poter sperimentare, mette ciascuno degli attori nella difficile posizione che confina tra scelta e rinuncia. L'indagine conoscitiva sulla propria identità si sposta sempre più verso la persona.

³⁷ BOSELLI G. (2002), *Il corpo nella cultura di massa e nell'esistere pedagogico*, in BALDUZZI L. (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive teoriche e didattiche*, La Nuova Italia Milano, pp. 70-71

³⁸ BAUMAN Z. (1999), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza Roma-Bari (ed. or. 1998)

La dimensione temporale esperita è spesso multipla e discontinua, comunque profondamente legata all'individuo, al soggetto, solo in parte al nucleo sociale di appartenenza. Lo scavare verso il significato, verso il senso è un percorso estremamente personale. Passare da una forma all'altra, mutare in metamorfosi i frammenti dell'imprevedibile richiede una capacità di tessere storie, intuire strade capaci di connettere e intrecciare parti di queste narrazioni in un racconto mutevole ma unico, come la ricerca di un confine che sia possibilità di passaggio tra mondi e tra interno ed esterno.

In questa ottica guardare alla propria dimensione corporea assume un significato del tutto speciale. All'interno di una società in cui altre forme identitarie sembrano farsi labili, il riferimento al sé fisico diventa la radice fonda e irripetibile dell'identità individuale.

Il concetto stesso di identità viene a sottoporsi a due ordini di riflessione³⁹.

La prima concerne una trasformazione concettuale dello stesso valore semantico della parola, che fa riferimento ad una struttura solida nel tempo con cui soggetto o comunità si identificano. I cambiamenti collettivi a cui prima facevamo riferimento, propongono la visione non di una sostanza immutabile, ma in processo. Si sposta lo sguardo ai meccanismi affascinanti della costruzione mai ultimata, piuttosto che all'idea di un elemento finito e definito, come riferendosi ad un campo di vettori anziché a una realtà stabile.

Il secondo degli aspetti è guardare ai sistemi di vita contemporanei come portatori di risorse che rendono gli individui vicini alla ricerca di un senso nell'agire nella radice personale, piuttosto che in motivazioni definite dall'esterno.

Il luogo simbolico e concreto che può far capo alla varietà frammentaria e alle piste di ricerca individuale, ma in misura importante sempre legato alla relazione, è certamente il corpo. Nostro giardino dei segreti, regione d'azione e posto da scoprire, il corpo si presenta allo sguardo non tanto e non solo come veicolo, strumento dell'atto, quanto zona metaforica e concreta di relazione e comunicazione. Spinta ad entrare in contatto con gli altri, il corpo occupa un ruolo fondamentale nell'edificare relazioni con altri da noi. E gli affetti non si nutrono unicamente di idee o sentimenti astratti, ma da veri e propri incontri, emozioni a

³⁹ MELUCCI A. (2000), *Identità*, in MELUCCI A. (a cura di), *Parole chiave*, Carocci Roma, p. 120

pelle, sguardi, odori. I nostri equilibri dipendono anche da come gli ecosistemi interni ed esterni si combinano⁴⁰. Pur circondati da artefatti costituiti non solo da veri e propri oggetti, ma da immagini, informazioni, che si dispiegano e interferiscono con la nostra quotidianità, niente cancella la nostra naturale appartenenza biologica, l'esser intessuti in un sistema che è eco- sistema⁴¹.

L'apparato nervoso centrale trasforma le percezioni esterne in esperienze del corpo con un lavoro incessante che collega e integra livelli fisiologici e psicologici in una corrispondenza che non si trova solo tra centro e periferia fisica, ma tra esterno e interno. Considerando l'analisi psicofisiologica, si scopre un sentimento dell'esserci profondamente legato alle informazioni sensoriali che provengono sia dal mondo esterno che dal corpo stesso⁴². Muscoli e umori si legano in fili sottili agli odori, i gusti le informazioni proposte dall'aria. Il nucleo identitario coordina e impasta esistendo anche in forza di questa attività di tessitura, che sintetizza e unifica l'attività corporea e psichica. E' un'integrazione di spazi, tempi e ritmi che vengono incanalati in percorsi circolari oscillanti da una parte all'altra dei confini.

Luogo simbolico e luogo d'esperienza, il corpo biologico interpenetra i nostri stessi desideri, dunque le scelte che fanno di noi ciò che diventiamo. Postura, espressione del volto, espressione dei muscoli, atteggiamenti spaziali sono diretta espressione della storia psicobiologica e della personalità dell'individuo, periferia corporea e sistema nervoso centrale sono costantemente posti in comunicazione, ciascuno prova, agisce, si pone anche sulla base delle informazioni che l'estremità gli propone. Questo gioco circolare è uno dei fondamenti dell'identità corporea, dell'identità personale. L'immagine fisica è un ponte, la zona cerniera che contribuisce in maniera fondamentale alla costruzione del sé⁴³.

Dal punto di vista pedagogico tali elementi offrono spunti di riflessione per pratiche che integrino il lavoro fisico con quello intellettuale prevalente. Se il corpo è luogo identitario ed esperienziale allora occuparsi di esso inserendolo attivamente nei contesti formativi significa indirizzare ad un'esperienza attiva e probabilmente più consapevole di sé.

⁴⁰ BATESON G. (1984), *Mente e natura*, Adelphi Milano (ed. or. 1979)

⁴¹ MELUCCI A. (1991), *Il gioco dell'io. Cambiamento di sé in una società globale*, op. cit., p. 10

⁴² RUGGIERI V. (2001), *L'identità in psicologia e teatro. Analisi psicofisiologica della struttura dell'io*, op. cit.

⁴³ *Ibi*, p. 169

A questo livello una scuola speciale è il mondo del teatro corporeo che dedica uno spazio imprescindibile e prevalente ad esercizi e riflessioni fisiche. In tale campo, la consapevolezza fisica, allenata e perseguita con concentrazione e cura, apre spazi per la ricerca dell'essenza, del controllo, del legame opaco ma riconoscibile che si presenta tra emozione e azione. L'operare teatrale connette con la dimensione dell'identità corporea dove lo stare, il muoversi, l'accennare con la testa piuttosto che con lo sguardo, sono metafore concrete di come si è, di come si manifesta il personaggio in, e tramite, l'attore.

L'esperienza di un'identità che è più processo che stabile prodotto, più insieme mobile di frammenti che blocco unico, riconduce ad una dimensione connettiva che è narrazione. L'esperienza del narrare e del narrarsi assume una valenza significativa nell'epoca contemporanea come la ricerca di tracce ricompositive che riconducano l'esistenza ad una trama varia ma unica. Tessuto che è specchio della singola esistenza, ma al contempo del legame di questa con la collettività degli incontri e con la dimensione profonda della vita. Questo racconto mai chiuso che è certo in parte svelare, in parte coprire, è uno spazio che lascia strade aperte all'immaginazione e alla ricomposizione.

La condizione che racconta è di per sé relazionale⁴⁴. Si collega a due aspetti focali dell'identità: la ricerca di un senso per sé, e dunque il raccontarsi per cercarsi, e la ricerca di riconoscimento da parte degli altri. Lo sviluppo identitario infatti si costituisce a partire sia da un autoriconoscimento che nello specchio dello sguardo altrui. Questa base relazionale è la definizione e la sperimentazione di un confine tra interno ed esterno. La strada corporea come veicolo di presenza e comunicazione è una via aperta nei due sensi, verso la realtà sociale, il codice in parte condiviso, e verso l'ascolto intimo della personale lingua segreta. Il corpo come spazio personale è una sorta di giardino celato a cui tornare, il luogo di personale che permette di riconoscersi quando altre forme di riconoscimento vacillano⁴⁵. Aver cura di questo sistema interno, visitarlo, esplorarlo, coccolarlo, sposta lo sguardo verso un'ottica che recupera il punto di incontro tra corpo e linguaggio, tra movimento e comunicazione, tra concretezza e metafora, tra storicità e continuità di vite. Un atto di vera e propria tenerezza che racchiude in sé cielo e terra.

⁴⁴ MELUCCI A. (2000), *Identità*, in MELUCCI A. (a cura di), *Parole chiave*, op. cit., p. 127

⁴⁵ MELUCCI A. (1991), *Il gioco dell'io. Cambiamento di sé in una società globale*, op. cit., p. 76

Questo percorso di riflessività narrativa ci racconta un io tessitore che intreccia storie, conta storie. In parte l'immaginazione crea ponti altrimenti non visibili, oppure l'arte del nascondino vela spezie indesiderate o segrete. Raccontare storie rimane sempre, in qualche misura con- fondere⁴⁶. Fondere insieme, da fabbro, artista artigiano, cercare una coerenza a ciò che sembra non averne, piegare l'esperienza ad un ciclo coerente irrimediabilmente frutto di punto di vista. E poi lasciare quel tanto di confuso che apra spazi all'immaginario, copra luoghi non amati, o troppo amati. Svelare e celare al contempo, sia agli altri che, probabilmente, a noi stessi.

L'intrecciare fili vale per esperienze e vissuti, quanto per i volti, i corpi che attraversiamo e che ci accompagnano nel corso dei mutamenti dell'esistenza.

“Il nostro corpo o meglio i corpi che assumiamo nel corso del tempo donano senso anche ad ogni percorso esistenziale; un premio, quello del riconoscimento di ciò che attribuisce senso al nostro esistere, che dipinge di bellezza i fotogrammi delle nostre esperienze. Ma il senso, ancora una volta, si costruisce di corpo e non- corpo e partecipa della carne e del sangue che provano emozioni piene e intense.”⁴⁷

Pelle, muscoli, nervi, partecipano del mutare ciclico che è legame con l'intero universo in trasformazione, pulsante. E' un corpo metamorfosi che invia segnali e sentori da raccogliere per vivere pienamente. Entra nello stesso gioco di mutamenti stagionali, atmosferici, circolari che regolano gli andamenti della natura spazzante⁴⁸.

Una cultura del corpo comporta certamente alcuni rischi che in diversi settori già si scontano. Il pericolo di giustificare una visione del corpo come oggetto da mantenere, di cui far uso, da spendere, alimenta un mercato che cerca ovunque giovinezza verso l'apparenza di una felicità retorica e ben confezionata. Il corpo possiede per noi ben altre e più fonde domande, come un'educazione all'esistenza che passa dall'ascoltarlo, osservarlo nel trascorrere dei giorni⁴⁹.

⁴⁶ MELUCCI A. (2000), *Identità*, in MELUCCI A. (a cura di), *Parole chiave*, Carocci Roma, p. 128

⁴⁷ BALDUZZI L. (2002), *Introduzione*, in BALDUZZI L. (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia Milano, p. xxix

⁴⁸ DEMETRIO D. (2002), *Il dissidio apparente, corpi ed anime purché giovani: su una sindrome ostinata del pensiero pedagogico*, in BALDUZZI L. (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia Milano, p. 233

⁴⁹ “E se, invece, il corpo soprattutto ci educasse quando diaristicamente ne osserviamo i mutamenti al volgersi delle stagioni della vita?” DEMETRIO D. (2002), *Il dissidio apparente*,

La corporeità vissuta come luogo di interconnessione tangibile e simbolica al mondo è un corpo messaggio, regione di parola non solo pubblica, ma squisitamente privata e personale. I segnali che esso invia sono il racconto e la memoria di un'esistenza limitata ma pulsante, in trasformazione continua, ricordano la vita sotterranea che lega a fasi e stagioni, nonostante l'edificare continuo di artefatti che accompagnano, talora modulano, la quotidianità. La corporeità soggetto rimanda ad un'etica del vivere che non è possesso, né sfruttamento, né abuso, ma porta responsabile di scelta e crescita.

La pelle si racconta con sensazioni, impulsi, personali piccoli mali, spesso malesseri poco compresi e, i terapeuti stessi, frequentemente narrano di non poter conoscere i perché di una guarigione, sostengono che si può “guarire” in molti modi, anche significativamente diversi e misteriosi⁵⁰. Quello che sempre si sottolinea è che il cammino terapeutico, formativo, si associa ad una trasformazione di coscienza che conduce la persona a ricollocarsi nel giusto luogo dell'esistenza, a ricomporre fili interrotti, cercando nuovi amalgami per sfasamenti più o meno intensi⁵¹. La “malattia” segna infatti una rottura, una crepa di tipo metaforico, biologico, che comporta un percorso di ricerca verso possibili riconciliazioni.

Sentieri particolari, di tipo terapeutico e non, legati alla ricerca degli archetipi, testimoniano come via di cura la rilevanza profonda del filo intuitivo e fisico di interconnessione con i cicli, il passato, la rete presente⁵². Sono indagini che intrecciano miti e simboli significativi all'esplorazione delle fiabe antiche, tra cui avvicinare la propria come guida. In molti racconti passati, simbolo del materiale

corpi ed anime purché giovani: su una sindrome ostinata del pensiero pedagogico, in BALDUZZI L. (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, op. cit., p. 230

⁵⁰ MELUCCI A. (1991), *Il gioco dell'io. Cambiamento di sé in una società globale*, op. cit., p. 95

⁵¹ In alcuni testi sullo sciamanesimo si parla di un rituale di iniziazione in cui la persona che sta per avviarsi ad una fase nuova e sconosciuta della vita, deve rimanere sola sino a quando non ha trovato il proprio posto fisico nella regione in cui cammina. Si parla di un luogo concreto, una posizione in cui tutto l'essere vibrerà indicando a riconoscere che è quello giusto, non per tutti, ma per noi, quello che lega la singolarità personale alla natura tutta. In fondo anche i percorsi terapeutici cercano di sostenere la persona che li intraprende nella ricerca del proprio posto, le coordinate capaci di riconnettere un equilibrio, un ordine fisico- biologico e spirituale

⁵² Strade particolari sono quelle descritte da studiose, ricercatrici e terapeute che hanno individuato percorsi significativi nel recupero degli archetipi sottesi dalle storie. La ricerca di una fiaba guida porta elementi simbolici che legano fortemente anima e corpo in simboli utili, profondamente importanti per la crescita psichica di una persona. Segnaliamo come indagine significativa e intrigante quella svolta nel volume: PINKOLA ESTÉS C. (1993), *Donne che corrono coi lupi. Il mito della donna selvaggia*, Frassinelli Editore Piacenza (ed. or. 1992) nonché, d'aria maggiormente antropologica: GIMBUTAS M. (1990), *Il linguaggio della dea. Mito e culto della dea madre nell'Europa neolitica*, Longanesi Milano (ed. or. 1982)

psichico e identitario profondo, sono le ossa. Non un elemento astratto e impalpabile, ma ossa. Ossa che rimangono nonostante tentativi esterni e interni di distruzione, ossa che sono scheletro concreto che sorregge e vita interiore, misteriosa, da recuperare. Spesso è una donna a raccogliere interi scheletri per poi, cantando, dar loro nuovo respiro.

Considerare l'importanza di certi simboli, la loro verità antica, è riavvicinare guide possibili all'interno di una società che apparentemente propone per lo più frammentarietà, l'onere di un molto, un troppo, che ha come altra faccia un sentimento di fragilità e incertezza. Riflettere, accogliere, la dimensione intrigante di un corpo che è giardino da esplorare, spazio vasto, notturno, è gettare basi per un'idea di identità che si confronta con la circolarità della vita. Un'appartenenza spirituale e materiale che trova senso in spazi di comprensione:

“Il mondo mi comprende, mi include come cosa tra le cose, ma, cosa per la quale vi sono cose, un mondo, io comprendo quel mondo, e ciò, occorre aggiungere, *perché* esso mi ingloba e mi comprende”⁵³

La dimensione di cambiamento sociale ci interroga su quali tipi di legame si creano tra tempi e generazioni. Il sapere che è importante portare dai più maturi verso le giovani generazioni non ha più a che vedere con informazioni e pratiche spendibili lavorativamente, o molto poco. Forse riguarda competenze relative all'esperienza del vivere, competenze simboliche che memorino la tela di ragnò cui apparteniamo non da ora, ma da sempre. Pratiche affabulative, femminili, capaci di tessere trame e luoghi simbolici entro cui potersi riconoscere. In fondo fiabe e racconti sono guida e iniziazione da sempre.

6. Notturmi

Parte del tutto particolare e interessante filone di studio da indagare è senz'altro quello relativo all'intreccio tra corpo, relazione e simbologia femminile.

Il pensiero notturno, metaforico, mitico è anche nominato “femminile”, in forza di peculiari caratteri, che alcuni chiamano archetipici, tramandati di stagione in stagione per via matrilineare sin dal tempo più antico. Una pratica contastorie e

⁵³ BOURDIEU P. (1998), *Meditazioni pascaliane*, Feltrinelli Milano (ed. or. 1997), p. 137

simbolica che continua a trasmettere indicazioni forti a chiunque intraprenda un percorso formativo di interconnessione spirituale.

Avere una consapevolezza narrativa è un canale psicologico di salute e benessere, che tesse trame d'appoggio che sostengono allo sguardo e alla significazione dell'esistenza. Come se le storie sedimentassero nell'inconscio, creano una familiarità con le tele dei racconti trasformandosi in contenitori caldi in grado di organizzare, interpretare, gli eventi dei giorni in vera e propria esperienza trattenibile e tramandabile.

Psicologi del profondo sostengono che possedere una vicinanza intima con l'affabulazione aiuti rilevantemente chi sta cercando di ricostruire la propria personale traccia, storia di vita. Era Jung stesso a narrare quanto i racconti guidino e curino⁵⁴, ed è intuitivamente più semplice accedere al piano narrativo per palpabile confidenza con esso, come se possedere una prossimità con il linguaggio che trasmette storie fosse un filo guida per rintracciare e raccontare la propria. La dimestichezza con il luogo del segreto immaginario, porta chi la vive ad affrontare le irrazionalità dell'esistenza comprendendo i momenti difficili all'interno di qualità simboliche, sempre trasformabili in segnali o rinnovate energie. Jung ha spostato nella fiaba l'accento dall'inconscio individuale all'inconscio collettivo, prospettando opportunità di sguardi e ricerche interessanti sulla dimensione transculturale del mito, come la scoperta di una porta nascosta e comune che ciascuno cerca per ricongiungersi ad un'originaria unità, all'inezienza della natura. Un piano di elaborazione interessante che accomuna i popoli più distanti in segni e simboli simili o di simile significato, come se la dimensione del mito tracciasse ponti tra viventi, al di là di divisioni e differenze, conducendo i racconti ad esso ispirati ben oltre l'individuato valore critico e letterario, spostando l'ottica di rilevanza a corde metaforico- analogiche.

Ogni volta che rimaniamo nell'unica visione letterale, un'affermazione letterale, una fede letterale, perdiamo un'occasione di prospettiva immaginativa e metaforica nei confronti di noi stessi e del mondo⁵⁵.

Storie e racconti vanno ben d'accordo con fuochi accesi o sonni preparati e una sorta di rituale sacro, sopravvissuto ai tempi, somigliante all'antico, fa della madre che racconta un sostegno interiore che non ha a che vedere con

⁵⁴ JUNG G. C. (a cura di) (1964), *Man and his symbols*, Doubleday Garden City New York

⁵⁵ HILLMAN J. (2000), *In margine al racconto*, in *Testimonianze*, Settembre- Ottobre n. 413

l'educazione alla letteratura, ma al vissuto profondo, un modo in cui l'anima rintraccia se stessa nella vita. Questo aspetto magico che crea circoli rituali è legato in maniera diversa a mondo archetipico maschile e linea ciclica femminile.

Da sempre il femminile è considerato luogo misterioso, parte sinistra non decifrabile, legame notturno con la luna, connessione alla vita che crea e si crea. La riflessione umana sul mistero della creazione è stata a lungo, ed è in maniera particolare e diversa oggi, depositata e inscritta nel grembo femminile, come un segreto nascosto cui la donna partecipava⁵⁶. Molte forze intrecciate all'energia femminile sono state dissipate da modelli maschili accettati e accettati come propri. Al di là dei percorsi e dei mutamenti storici, recuperare simboli e luoghi legati a quella capacità di tessitura trasmessa per via materna, è vivificare zone di forza ed energia di positivo mutamento⁵⁷. Non è una pista esclusivamente femminile, anche se vi poniamo l'accento collegandoci ad un immaginario comune che protegge simboli lontani, alla donna associati.

La celebrazione della vita in tutte le sue forme è motivo dominante nel pensiero e nell'arte dell'Europa antica. Le immagini e i simboli giunti sino a noi raccontano la visione di una Dea, la Dea Madre, un'unica presenza multiforme e tenace che sopravvisse alle ere del paleolitico e neolitico, nonché parte dell'età del bronzo entro i confini delle terre mediterranee.

“La Dea era, in tutte le sue manifestazioni, il simbolo dell'unità di tutte le forme di vita esistenti nella Natura. Il suo potere era nell'acqua e nella pietra, nella tomba e nella caverna, negli animali e negli uccelli, nei serpenti e nei pesci, nelle colline, negli alberi e nei fiori. Di qui la percezione olistica e mitopoietica della santità e del mistero di tutto quanto è sulla terra. Quella cultura si deliziò di prodigi naturali di *questo* mondo. Il suo popolo non produsse armi letali (...) costruì magnifiche tombe- santuari e templi, comode abitazioni in villaggi di modeste dimensioni, e creò ceramiche e sculture superbe”⁵⁸

Quella stagione accompagnò ed incise profondamente l'immaginario comune legando un'unica femminile dea alla vita e alle sue multiformi trasformazioni, all'idea di una natura che muore e rivive, che presenta la rigenerazione con la fine. Nell'arte incastonata a quel vasto periodo, una forma si dissolve e intreccia

⁵⁶ GALLINO GIANI T. (1986), *La ferita e il re. Gli archetipi femminili della cultura maschile*, Cortina Editore Milano

⁵⁷ PINKOLA ESTÉS C. (1993), *Donne che corrono coi lupi. Il mito della donna selvaggia*, op. cit.

⁵⁸ GIMBUTAS M. (1990), *Il linguaggio della dea. Mito e culto della dea madre nell'Europa neolitica*, op. cit., p. 321

con l'altra creando giochi non solo visivi ma indicativi di una modalità di pensiero tessitore che comprende in ogni frammento la complessa relazione con l'intero. Con la fase successiva degli dei molteplici e guerrieri, la dea femminile si trasformò in racconto, tramandandosi lungamente nelle credenze e nelle fiabe come simbolo della vita e del selvaggio, del ciclo stagionale, come strega, curatrice, erborista misteriosa. Si è interrelata ad un simbolismo lunare, come un'innata solidarietà tra ritmi di luna, trasformazioni, spostamenti d'acqua, la crescita delle piante e principio femminile⁵⁹. Per passaggi quasi sotterranei, come un fiume sotto un fiume, l'immagine di questa creatrice giunge al presente come intimo, anche inconsapevole, retaggio culturale dall'antico. A ben guardare non stupisce che il principio femminile abbia un ruolo intenso nel mondo inconscio e di fantasia, quasi un deposito dell'esperienza umana profonda⁶⁰.

Il mitico-emozionale vive incessantemente sotto le ceneri del quotidiano rapporto col sensoriale, mescolandosi ad esso. Questo vero e proprio linguaggio è descritto talora come lingua che nutre⁶¹, non parola segmento, ma parola piena che cerca e recupera l'intera dimensione dell'esistere, compreso il mito, avvicinando la natura interna di un soggetto globale, guardato come corpo, gioco, favola, sacro. Le ricerche sul mito spostano il baricentro della nostra filosofia pedagogica dalla persona razionale a tutta la persona, dalla parola detta alla parola globale che si fa corporeità e profumo. Le tracce mitiche memorano, mormorano, narrano, affascinanti storie che sono lo specchio degli elementi forti ed essenziali con cui la vita si trova a confrontarsi. Il bilico tra la vita e la morte, le passioni profonde che mettono in moto gli eventi, le relazioni imperfette, l'esser incerti tra la terra e la trascendenza, tra il sangue e la poesia, le paure eterne e la continua sospensione tra giorno e notte⁶².

In ambito formativo favorire l'affabulazione crea una tensione immaginativa forte che, se coltivata, va a costituire un antidoto efficace alle scelte massificanti e passive proposte dal mercato. Allena a sognare sogni propri, aprire strade

⁵⁹ ELIADE M., KITAGAWA J. M. (a cura di) (1985), *Studi di storia delle religioni*, Sansoni Firenze, p. 116

⁶⁰ GIMBUTAS M. (1990), *Il linguaggio della dea. Mito e culto della dea madre nell'Europa neolitica*, op. cit., p. 321

⁶¹ BOLOGNESE M. (1997), *Come educare con il mito. Per una cultura non sessista*, Edizioni Sonda Torino, p. 62; ELIADE M. (1984), *Immagini e simboli*, Jaca Book Milano

⁶² BOLOGNESE M. (1997), *Come educare con il mito. Per una cultura non sessista*, op. cit., pp. 67-68

originali di confronto con se stessi e con gli altri, apre a non dare per scontato l'impossibile e alla capacità critica come preambolo di trasformazioni possibili. All'interno di un progetto di tipo etico- spirituale, ma anche laboratorio, recuperare alcuni archetipi significativi per chi partecipa offre occasioni multiple⁶³ tra cui: rivalutare competenze comunicative su funzioni spesso banalizzate da una società massificante; riattivare emozioni e stimoli di bellezza creativa anche come contatto di interconnessione profonda alla natura vivente e complessa di cui siamo parte; collegare età e caratteristiche diverse tramite il favolare giocando, elemento diretto e accessibile ma con forti capacità di aggregazione; consentire possibilità interdisciplinari notevoli da tracciare e portare avanti in percorsi dissimili e diverse età. Creare bellezza, creare.

7. Contesti relazionali

“Apro la porta del frigorifero. Il gatto arriva e si strofina contro la mia gamba ed emette una variante della proposizione ‘miao’. Asserire che comunica ‘Dammi del latte’ può essere utile, ma non è una traduzione corretta dal suo linguaggio al nostro. Più fedelmente dovremmo tradurre ‘Sii mamma’, ‘Fammi da mamma’ (...). Questa forma di comunicazione non è riducibile né a uno stimolo né a una risposta. Non è neppure riducibile a ‘una descrizione’ e nemmeno a ‘un ordine’, è ‘un’idea concretizzata’: strofinandosi sulla mia gamba e facendo ‘miao’ il gatto EVOCA UN CONTESTO RELAZIONALE del quale lui è già pienamente parte”⁶⁴

Per lungo tempo è stata privilegiata una prospettiva che raccontava la comunicazione come scambio di informazioni da un mittente ad un ricevente, che a sua volta rispondeva. Tra loro una nebbia poco definita individuata come “rumore”, piccolo caos di sottofondo che sembrava impedire il corretto passaggio di dati da un punto all'altro. Dalla linearità orizzontale l'evoluzione grafica ha previsto una curva che trasformava il rapporto tra soggetti in circolarità, comunque definita da una traccia precisa.

Questa matrice di pensiero ha largamente indirizzato pratiche in ambiti di vario genere, dallo studio dei contesti aziendali, all'insegnamento scolastico, alla preparazione di percorsi conferenziali. Parallelamente specifici paradigmi di studio, come alcuni settori sulla comunicazione non verbale, si sono strutturati su

⁶³ *Ibi*, p.70

⁶⁴ SCLAVI M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori Editore Milano, pp. 225- 226

modalità di ricerca volte a indagare anche il gesto come portatore di un preciso contenuto⁶⁵, più che costruzione relazionale.

La scuola della *Pragmatica della comunicazione*, ha proposto un disegno con differenze di forma e profondità notevoli, rispetto al congegno teorico precedente. Con Watzlawick⁶⁶, e non solo, si è iniziato a riflettere su quanto di meta-comunicativo passasse insieme al messaggio tradotto in informazione. Si è aperto lo sguardo su un luogo oltre il fatto, come uno specchio trasparente in grado di introdurre nella dimensione, sempre in parte opaca, del modo relazionale. Un cambiamento d'ottica, di lente, che interroga un'essenza che non è dato, ma trama di contatti.

Tale prospettiva di pensiero ha postulato e indagato la dimensione comunicativa come composta da almeno due corde fulcro: l'impronta del contenuto e la traccia delle relazioni. La competenza relazionale collega il soggetto non solo a colui o colei con cui sta tessendo un dialogo, ma lo interconnette per tessitura all'intero sistema di cui è parte.

Secondo l'intuizione pragmatica comunicare diventa non solo qualcosa che si traduce in prodotto, ma la capacità di inserirsi e costruire veri e propri contesti. La parola, detta e non, racconta qualcosa di cui si è solo parzialmente consapevoli e si espande per fili, provocando quanto non conosciamo o conosciamo solo in maniera molto relativa.

Questo interesse per la comunicazione come luogo relazionale coinvolge pienamente e interroga il piano dell'ascolto, una dimensione rilevante del quotidiano e del lavoro educativo e terapeutico. L'ascolto compenetra silenzi, rimandi e corpo. Come gesto, tempo, respiro, l'invito al racconto intreccia piani invisibili e dimensioni estremamente concrete. I migliori tra gli inviti narrativi sono spesso non verbali⁶⁷.

Così il corpo tutto intero entra a far parte della dimensione comunicativa e metacomunicativa, non soltanto come sistema e grammatica gestuale a cui far corrispondere significati, quanto come creatore caldo di contesti relazionali.

⁶⁵ ARGYLE M. (1992), *Il corpo e il suo linguaggio. Studio sulla comunicazione non verbale*, Zanichelli Bologna (ed. or. 1975)

⁶⁶ WATZLAWICK P., HELMICK BEAVIN J., JACKSON D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio Roma (ed. or. 1967); BATESON G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi Milano (ed. or. 1972)

⁶⁷ FORMENTI L. (2003), *L'ascolto che cura*, in GAMELLI I. (a cura di), *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*, Edizioni Unicopli Milano, p. 254

Il contatto corporeo è il luogo della relazione per eccellenza, il bisogno primario che sperimentiamo con l'arrivo delle nostre piccole mani nel mondo. Se al bambino manca il calore dell'abbraccio, l'odore tiepido della pelle, attiva e accogliente, smette di nutrirsi⁶⁸. Per filo metaforico anche nelle altre stagioni dell'esistenza la vitalità corporea di chi incontriamo continua a darci nutrimento o a permettere di nutrirci e crescere.

Quanto il corpo sia importante per lo sviluppo dell'anima è ampiamente testimoniato dagli studi sugli schemi di controllo fisico imposti in ambienti istituzionali dedicati ad educazione, rieducazione o sorveglianza. A questo proposito i volumi di Foucault sono vere e proprie mappe d'orientamento⁶⁹. Scuola, patrie galere e luoghi ospedalieri sono stati indagati considerando le linee che i corpi vi lasciavano, la traccia di dispositivi che curavano in dettaglio le posizioni di ciascuno per formarne o rieducarne l'anima, dove il corpo che si piega corrisponde ad uno spirito che si modella. Il buon impiego del tempo comporta un corpo disciplinato, un operare dove niente rimane ozioso, o dove anche i tempi di pausa seguono ritmi decisi in precedenza.

Pur riferendosi a secoli trascorsi, constatiamo la validità dell'ipotesi che vede la disposizione fisica come costruzione, più o meno consapevole, di precisi contesti, secondo precisi obiettivi. Foucault sottolinea la blanda illusione che racconta come l'insegnamento passi essenzialmente dalla parola⁷⁰.

Recuperare la consapevolezza di una fisicità composita e complessa, il cui manifestarsi è segno di collocazione contestuale, significa evidenziarne aspetti di sintonizzazione con l'altro che passano da ben differenti canali rispetto a quelli dell'idea condivisa. La pelle è l'incrocio di un'esterno e un'interiorità che per sentire riescono a modulare l'incontro e la vicinanza in modo da non portare invadenze, né allontanare perdendo il contatto⁷¹. Un equilibrio che rintraccia il senso di un'interazione all'interno dello spazio corporeo dell'incontro. La costruzione mobile di tale equilibrio comporta un ascolto riflessivo e autoriflessivo che rimanda alle reazioni, alle risposte emotive e alle reazioni sulle

⁶⁸ TANZI V. (2002) (a cura di), *Il corpo come costruttore d'identità. La formazione del sé tra corpo e mente*, Edizioni Junior Reggio Emilia, p. 19

⁶⁹ FOUCAULT M. (1976), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi Torino (ed or. 1975); FOUCAULT M. (1969), *Nascita della clinica*, Einaudi Torino (ed or. 1963)

⁷⁰ GAMELLI I. (2001), *Pedagogia del corpo*, op. cit., p.113

⁷¹ GAMELLI I. (2004), *Il corpo narratore*, in *Adulthood*, n. 19

reazioni. Una circolarità che racconta non tanto contenuti definiti, quanto la rete che contribuiamo a tessere.

Giungere ad un ascolto attento di sé, tramite i segnali della propria corporeità significa iniziare a guardarsi per guardare, sospendendo fenomenologicamente il giudizio, l'opinione, la ricerca estenuante del perché delle cose che ci accadono. Significa depurarsi, per quanto possibile, dagli stereotipi assorbiti che collegano un segno personale ad una codifica valida per tutti e cominciare a cercare prima di fare i conti con ciò che troviamo. Accogliere la modalità con cui si trasforma il mio respiro, il mutamento dei battiti del cuore, i rossori, le piccole percezioni sottopelle, significa scolpire ponti tra dentro e fuori, avviare percorsi di comprensione interna che raccontino cosa prelude alla rabbia, o alla noia, che mi narrino un po' più consapevole di me e in questo modo traccino vie per arrivare all'altro. In tale praticare, l'"aggressivismo" si pone come linguaggio sbarrato, così come la fretta e la finta attenzione portano chi è con noi a vibrare, cantare, utilizzando solo alcune delle molteplici corde che possiede per esprimersi⁷².

L'esperienza comunicativa è, secondo la prospettiva relazionale, un contatto che diventa interconnessione non soltanto con chi parla con me, ma con le coordinate dell'intero sistema che ci comprende e, per passaggi, legame alla rete mitica e concreta disegnata dagli ecosistemi.

Come ulteriore passo, praticare l'arte come linguaggio ed espressione di sé crea contatti tra la natura razionale e la dimensione onirica, avvicinando il sogno e il simbolo all'interno di legami e interazioni. E' il fabulare fiabesco a possedere la qualità dei linguaggi ponte costituiti da una materia che non è mai unicamente parola, ma segno notturno, colore emotivo, scultura. Scoprire quanto il nostro corpo è proposta o accoglienza di tutto questo, è donarci la possibilità di una conoscenza anche costituita su altri piani oltre che quello del prodotto o del contenuto.

Per un insegnante, un formatore, un operatore sociale, l'aspetto dell'ascolto corporeo che si fa relazione è un percorso interessante su cui confrontarsi direttamente e avviare vere e proprie indagini personali, in tempi e modalità oziose non legate ad ansie da prestazione, a postulate efficienze valutative. La comprensione forse passa da altro.

⁷² BOLOGNESE M. (1997), *Come educare con il mito. Per una cultura non sessista*, op. cit., p. 63

8. L'incontro educativo come narrazione

Il riscoprire il soggetto in formazione come soggetto corporeo portatore di un sapere peculiare che si esplicita e realizza anche nel movimento fisico, ci porta a interrogarci sul come questo si concretizzi nel contatto educativo. Mi chiedo quale sia il corpo in gioco in tale relazione, se quello di colui che è chiamato ad apprendere, del soggetto in formazione, o di colui che tale percorso propone. Mi chiedo se sia possibile domandare a qualcuno la messa in ballo di sé senza fare lo stesso a nostra volta, o, se questo accade, che senso abbia se non quello di alimentare ancora separazioni tra chi insegna e chi apprende.

La struttura relazionistica che lega l'uomo alla realtà di cui è parte, ci racconta un'esperienza educativa che non può darsi fuori dalla relazione. La necessità di un legame vivente tra chi insegna e chi impara⁷³ ci rimanda il racconto di un nesso formativo che trasforma tutte le parti in gioco. Una relazione di rimandi reciproci, situata nel tempo, disegnata dai mobili confini, dalle aperture di differenti, soggettive, visioni del reale. Il nostro incontro con il mondo da conoscere parte dal corpo, dall'interrelazione tra soggetto e oggetto, la reciprocità che si crea tra il *corpo proprio* e gli altri incontrati con i gesti, gli occhi, le parole. La soggettività si costruisce anche in forza dello sguardo altrui ed è inevitabilmente intersoggettività. Il contatto formativo è, in questa direzione, relazione concreta e non può essere indagato a prescindere da essa. I messaggi corporei, consapevoli o no, il canale che fa della fisicità comunicazione, sperimentazione, ricerca singolare e collettiva, ci rimandano un essere corpo che rivela me stesso all'altro e, anche, a me. E' ben oltre il possedere uno strumento di cui disporre.

Essere nella relazione come *corpo* implica una consapevolezza, un rispetto della corporeità altrui che è connotabile con i termini di responsabilità e cura. Mentre il concetto di *possedere* un corpo rimanda all'idea di poterne far uso, l'*essere* corpo comporta un rovesciamento radicale che disegna la soggettività come *corporeità vissuta*⁷⁴. Questa modalità di pensiero descrive la fisicità come una delle dimensioni fondamentali del nostro vissuto esistenziale e la sottolinea come prospettiva di responsabilità verso sé e gli altri incontrati. E' allora possibile

⁷³ IRIGARAY L. (1997), *Tra Oriente e Occidente. Dalla singolarità alla comunità*, Manifesto Libri Roma

⁷⁴ IORI V. (2002), *Dal corpo- cosa al corpo- progetto*, in BALDUZZI L. (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, op. cit.

domandare all'altro di mettersi in gioco come *corpo proprio*, cioè con tutto se stesso, senza che colui che propone la formazione lo faccia a sua volta?

La relazione educativa si connota, nel discorso da noi seguito, entropaticamente come incontro non generico né astratto, ma concretamente caratterizzato dai racconti dei nostri volti, una particolare situazione comunicativa tra corpi che si sviluppa senza dubbio anche sul piano non verbale⁷⁵.

Quello che porto è un corpo che racconta, narra il riso ed il pianto, che io sia piccolo o adulto, la mia pelle porta memorie, parla nella misura in cui porta scritta in sé la storia formativa personale. Il corpo ricorda e le sue parole sono i fatti che l'esistenza gli ha proposto come un disegno che muta ma non si cancella. Ricorda la nostra presenza reale nella vita⁷⁶. Ed è forse questo uno degli aspetti da coltivare all'interno dei percorsi formativi che si confrontano con la dimensione della fisicità: dare spazio alla narrazione di sé⁷⁷, in cui pensieri e mani abbiano cittadinanza, non per ricostruire immobili verità ma per accompagnare verso il profondo della memoria, guardando al soggetto come centro e responsabilità vissuta nei confronti della conoscenza. Questa prospettiva chiama in causa la possibilità di narrarsi e di farlo sperimentando diversi linguaggi, una modalità comunicativa circolare che abitua a prendere un proprio spazio, ascoltare e ascoltarsi servendosi di canali non necessariamente "parola". E' una pratica pedagogica che si propone come ascolto e cura. Cura dei particolari, dei luoghi. Conferma delle storie molteplici, dei punti di vista, sottesi da ogni sapere. Un paradigma che si avvale della globalità dei canali proposti dall'uomo per raccontare e conoscere, memore di quanto spesso anche per nutrire la parte

⁷⁵ Sulla comunicazione oltre le parole segnaliamo lo studio di ARGYLE M. (1992), *Il corpo e il suo linguaggio*, op. cit. ed il lavoro di Ricci Bitti sul comportamento non verbale. Tra i suoi volumi risulta interessante per questo progetto di ricerca: RICCI BITTI P. E. (a cura di) (1998), *Regolazione delle emozioni e arti- terapie*, Carocci Roma

⁷⁶ Si vedano a tal proposito le interessanti osservazioni proposte da Emanuele Isidori nella sua introduzione a OCTAVI FULLAT I GENIS (2002), *Le parole del corpo*, op. cit. E' Isidori che commenta nel volume citato, p. 17 : "Il corpo che scrive e racconta la propria storia diventa 'autobiografia'. Nel raccontarsi emerge allora la prima delle verità: io sono un corpo che esiste perché sta nel mondo e può pensare la propria esistenza nel presente, nel passato e nel futuro. Il corpo può ricordare. I ricordi si trasformano in memoria"

⁷⁷ Le pratiche legate alla narrazione di sé secondo differenti codici si legano alle proposte della modalità autobiografica, recuperata dall'occhio contemporaneo come processo di formazione. La pratica autobiografica si inserisce a pieno titolo all'interno dei percorsi pedagogici proprio in forza della capacità di interpretare i soggetti e le loro relazioni con il mondo sociale. Ricorda l'attuale ritorno del soggetto al centro della cultura contemporanea come interrogazione su di sé, rielaborazione individuale e assunzione di un processo di cura che è responsabilità. Rammentiamo i volumi CAMBI F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza Roma; DEMETRIO D. (2000), *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia Firenze; DEMETRIO D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore Milano

emozionale, intuitiva, della mente ci si affidi alle uniche possibilità razionali, battendo una via decisamente riduzionistica⁷⁸. Ci sono caratteristiche, luoghi, in cui la parola non basta o non riesce e la presenza della persona ha toni, prossemica, gestualità, sguardo che non sono riconducibili all'unico dire ragionato. Trasferire i contenuti da un canale ad un altro conduce verso risorse ulteriori in grado di proporre alternative alla strada che blocca. Permette la connessione di processi di riflessività e riflessione sull'esterno a più opportunità di lavoro e sviluppa l'elasticità metaforica, analogica, consentendo un diverso guardare.

La formazione di sé non può prescindere dalla dimensione fisica, non perché il corpo disponga di una verità di cui la parola sia priva, bensì perché la percezione corporea non vissuta è un possibilità mancata. Il contatto profondo con le nostre radici come biologiche insegna a camminare da un'area all'altra di noi (cognitiva, affettiva, simbolica, etc), proponendoci una visione complessa e multipla che insegna a vivere i processi oltre che i contenuti⁷⁹. Certamente la parola è per noi essenziale. Ma, paradossalmente, solo una formazione che tenga conto della globalità del soggetto, dell'importanza delle sospensioni, dei silenzi, dell'interrezza dei sensi con cui percepiamo la realtà, dello spiazzamento del punto di vista, che è simbolo, arte, prospettiva, è in grado di conferire valore e corpo a quella stessa parola.

Una pratica strutturata secondo queste logiche di relazione trova posto contro il sapere frammentario verso logiche di responsabilità collettiva che prendono avvio da un pensiero che vede la parte interconnessa al tutto, la mia personale storia alla storia. Lo sviluppo di un'intelligenza che è corporea e astratta al tempo stesso, la formazione di un soggetto biologicamente e culturalmente connotato proprio in quanto legato e interrelato a una trama globale di cui, come filo, è responsabile. La conoscenza di un corpo e di un pensiero come *viventi*, soggettivi, ma importante pezzetto di un intero.

Il senso della relazione educativo- formativa si costituisce e dispiega allora in un tempo concreto, necessario, circolare, con la conseguenza di rimanere connessa alle visioni del mondo di chi la vive, al loro essere storicamente, concretamente, condizionati. L'esperienza formativa è esperienza in situazione, dinamica, specchio della spirale tramite cui componiamo una conoscenza

⁷⁸ GAMELLI I. (2001), *Pedagogia del corpo*, op. cit.

⁷⁹ *Ibidem*

contrattata, dialogica e interpretata. Un tale sapere è certamente narrativo. Propone il conoscere oltre le divisioni disciplinari, crea un confine che è zona di frontiera, rielaborazione discorsiva che è connessione e scambio tra vissuto corporeo e racconto di parola. Un processo relazionale in cui conoscenza e conoscenza di sé si intrecciano.

L'approccio pedagogico che vede i percorsi formativi come scuola di vita oltre che di informazione, prospetta la conoscenza di sé come conoscenza della complessità umana. La comprensione di una soggettività non unilaterale ma sfaccettata, talora contraddittoria, variegata e sicuramente non semplice è la porta che incide una via che si traduce in sapere e apertura alla complessa molteplicità altrui. Una conoscenza che è comprensione, iniziazione a vivere con esseri e situazioni altrettanto complessi.

Questa modalità di pensiero lavora trasversalmente sottolineando intrecci esistenti da sempre tra i saperi. E' un procedere che non si avvale dell'unico mezzo della spiegazione. Spiegare non basta a comprendere⁸⁰. La comprensione proviene dal guardare l'altro come soggetto che ha dentro meccanismi di scelta, autogiustificazione, dolore, che ci assomigliano.

Vale per l'uomo, vale per il sapere.

Sperimentare in situazione la conoscenza, riconoscere l'antico canale d'esplorazione che non è unica ricostruzione mentale, ma percezione e azione motoria sulla realtà⁸¹, è recuperare una modalità apprenditiva che coinvolge il soggetto in formazione e colui che tale formazione propone, in maniera globale. E' concorrere a creare una relazione formativa che è cura circolare, autentica, sostegno all'apprendere, non sostituzione o precodifica, ma spinta all'interesse personale che lega ciascuno di noi al conoscere. Ci si avvia verso un'idea di insegnamento come *proposta*. Proposta che l'educatore fa sia a se stesso che a chi ha davanti, una pratica capace di coinvolgere verso una direzione che non si limita

⁸⁰ MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, op. cit.

⁸¹ Specifici studi sui modelli di apprendimento, hanno sottolineato come non ne esista uno unico. In un recente testo Francesco Antinucci ha portato avanti una riflessione centrata sul confronto tra il modo ricostruttivo- simbolico, legato al testo scritto e alla parola e il percettivo-motorio, che fa leva sui cinque sensi. La scuola attuale basa la quasi totalità dell'insegnamento sulla modalità ricostruttiva. L'autore propone la riscoperta del metodo esperienziale, antico e interessante, che si basa sulla percezione attiva della realtà da parte dell'individuo che ha così la possibilità di modificare e far propria. Sostiene inoltre che la maggior parte delle conoscenze del mondo, di storia, biologia, geografia, ingegneria, etc, sono accessibili in entrambi i modi di apprendimento. Per approfondimenti: ANTINUCCI F. (2001), *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Laterza Bari

a riportare il sapere ma tende a costruirlo. In questo senso l'incontro educativo è cura autentica, a direzione doppia, complessa, narrativa e ricorsiva. Un confronto tra parti che costruiscono insieme e, in quanto *corpo proprio*, agiscono e sperimentano collettivamente.

Di qui l'idea dell'importanza di un luogo formativo che sia anche *laboratorio*⁸². Uno spazio in cui abbiano cittadinanza i saperi riconosciuti, quanto i saperi costruiti, autobiografici, scoperti singolarmente. Uno spazio che diventa vivo nel momento in cui ciascuno porta di sé.

E' un luogo che propone spaesamenti, le domande legittime raccontate tra gli altri da Paulo Freire, quelle in cui si cerca insieme la risposta perché è *veramente* sconosciuta.

In coordinate simili un posto speciale è per gli spiazzamenti dell'arte. L'arte che è in qualche misura sempre vissuto, confine tra materia e spirito, carne intuitiva e ricerca, studio, metafora, pensiero divergente, produttivo. L'arte che è comunicazione perché interpretazione interpretabile, circuito metacognitivo. Il decentramento percettivo che deriva dallo sperimentarsi in altri ruoli, dall'utilizzare disparati materiali in maniera inconsueta è esplorare l'infinito soggettivo, l'indefinito che mostra l'esistenza come possibilità di trasformazione, miglioramento e crescita. Il teatro, col suo gioco reale di scambi e corpi è qua una noce di colore significativa.

9. Luoghi teatrali

“Mentre gli altri dormivano nella grande sala del teatro, uno di noi restava in veglia, seduto al centro della sala. Questa persona aveva la possibilità di arrivare all'esperienza che chiamavamo 'coscienza trasparente', di cui una delle proprietà era la 'spazialità'. Grotowski ci diceva che la coscienza trasparente non si colloca, per così dire fra gli oggetti. Sono gli oggetti ad essere in lei (...): i pensieri si muovono, le immagini si muovono, le emozioni si muovono”⁸³

Luogo di azione e parola, il teatro da tempo si interroga su elementi e categorie di interesse essenziale anche per l'ambito educativo. L'importanza e il vissuto dello spazio è una di queste.

⁸² All'interno del paradigma fenomenologico, interessanti e centrati a riguardo sono gli studi di Marco Dallari. Sull'esperienza formativa come laboratorio si veda DALLARI M., FRANCUCCI C. (1998), *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia Firenze

⁸³ CUESTA J. (2002), *In cammino con Grotowski*, in CAPELLI A., LORENZONI F. (a cura di), *La nave di Penelope. Educazione, teatro, natura ed ecologia sociale*, Giunti Firenze, p. 79

Nella realtà contemporanea assistiamo a una riduzione, una collocazione degli spazi verdi della natura in luoghi definiti e limitati. Lavorando in ambito educativo una delle mancanze che si avverte è la povertà di relazione che bambini e bambine hanno con la propria dimensione corporea, con il movimento non codificato dall'esterno, con gli ampi spazi della natura. La mancanza dell'esplorazione indipendente di luoghi aperti che dischiudano un contatto col sé profondo, indirizzino l'entusiasmo per piccole avventure verso l'amore per la terra, il nodo di un albero, il giardino saggio delle colline coltivate. Uno stupore per l'esistenza che non sia artificio o manipolazione, ma gusto concreto che passi dal respiro.

Tanto più le nostre esistenze si basano sulla necessità della tecnica strumentale, la tecnologia elettronica e multimediale, l'impresa organizzata, il tempo occupato privo di tempi morti, quanto più ci sembra essenziale la possibilità di esplorare altro per formarci in diverse direzioni come esseri complessi che abbiano l'opportunità di confrontarsi con la varietà dell'esistere e operare scelte non già decise. Avere l'occasione di incontrare percorsi educativi che aprano lo sguardo sulla vastità del cosmo, permettano la sperimentazione diretta, manuale, delle trasformazioni del colore nelle mani, fili di lana tessuti in una stanza, tempi di vuoto, diventano un tipo di avvicinamento a se stessi che è molto differente da quello proposto dalla luce televisiva, dal gioco impostato su computer. Non mettiamo in dubbio l'utilità, l'importanza, di certi strumenti così presenti nella vita, ma ci interroghiamo sul valore che può avere offrire percorsi educativi in cui abbiano cittadinanza piena spazi e tempi dilatati, la misteriosa relazione che ciascuno di noi interiormente possiede con le stelle notturne e l'ampiezza dei paesaggi.

Elaborare confidenze con diversi canali d'espressione e comunicazione è aprire possibilità di una crescita che lavori non solo nella direzione dei contenuti, ma che sottenda la domanda sui processi. Come posso esprimere il filo di questo pensiero? Ho i mille volti della parola, ma possiedo mani, e piedi, lo sguardo della forma, le intuizioni dell'immagine corporea, i ponti dolci e amari del gusto. Quanti modi ci sono per indagare il sapere? Ho il fascino dei libri scritti, dei testi multimediali, ma ho curiosità sperimentale, desiderio di viaggiare, la personale storia del vissuto che è la prima tra le conoscenze....

Pratiche pedagogiche che cerchino l'intreccio tra canali comunicativi dissimili permettono l'esplorazione e lo sviluppo del soggetto come globalità varia e aperta, solo la disponibilità a esplorare concretamente linguaggi eterogenei può mostrarci un accesso al sapere che rende complesso e sfaccettato non solo il pensiero, ma la parola stessa.

L'esperienza di una certa forma di teatro⁸⁴ sviluppatasi con l'interesse e la curiosità di operare studi corporei prima che di copione, mettere alla prova lavori che spezzassero lo spazio scenico mescolando attori e spettatori, recuperare un incontro con lo spazio che fosse corpo e natura, una proposta centrata sulla maturazione dell'attore come tensione contraria all'auto-compiacimento, come denudazione di tutto ciò che è muro, impedimento, diventa estremamente significativa se osservata con l'occhio di pratica e teoria pedagogica. E' l'invito ad un sentiero non percorribile astrattamente, né codificabile in programmi a tavolino, una visione estrema della formazione di sé come luogo di scoperta senza compromessi.

La strada pedagogica che si schiude da questo sentiero è una via che recupera l'estetica come condizione che centra l'apprendimento in ciò che si percepisce con i propri sensi, il processo creativo che porta alla bellezza come bellezza di

⁸⁴ Tra gli altri si segnalano i lavori di alcuni autori teatrali che hanno messo il corpo al centro del loro lavoro registico. Il peculiare percorso di Jerzy Grotowsky, allievo di Konstantin Stanislavskij, che proponeva agli attori di eliminare gradualmente, tutti gli orpelli del superfluo fino a ritrovare il corpo senza effetti e lavorare per abbattere le resistenze, le costruzioni psichiche; il percorso sviluppato da alcuni suoi allievi come la ricerca di Jairo Cuesta su movimento e natura, che lavora basandosi su elementi performativi rudimentali che riguardano il proprio sé e la sua relazione con il mondo fisico. Nello sforzo di compiere e creare i partecipanti lottano per la maestria del loro corpo e della loro voce, riscoprendo l'urgenza dell'agire e la bellezza di creare una cultura attiva. Il teatro antropologico di Eugenio Barba con il suo concreto baratto, la tensione tra attore e spettatore, le sue possibilità di rivolta. E' una realtà complessa che ha interrelato teatro come ricerca sull'essenza dell'attore al teatro come possibilità politica di coinvolgimento e trasformazione. Un posto particolare tra questi ultimi è per il lavoro di Beck e Malina nelle tentate rivoluzioni del Living Theatre e, sicuramente, per Augusto Boal e il Teatro dell'Oppresso. Come testi di riferimento segnaliamo: Barba E. (2000), *Teatro, solitudine, mestiere e rivolta*, Ubulibri Milano; GROTOWSKI J. (1980), *Per un teatro povero*, Bulzoni Roma (ed. or. 1970); BECK J., MALINA J. (1982), *Il lavoro del Living Theatre*, Ubulibri Milano; BOAL A. (1977), *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro latinoamericano*, Feltrinelli Milano. Un ulteriore campo di interesse è quello che cerca sentieri per connettere teatro e terapia. Dall'eredità di una parte del teatro del Novecento nasce la "Teatroterapia" che indaga strade per utilizzare la capacità d'espressione insita nel teatro, come percorso di cura e rinnovamento di sé. Nel rito teatralizzato prende forma l'unità corpo- mente, conscio- inconscio. Staticità e movimento si alternano diventando danza. La "cura" è data dal metodo di lavoro che è pratico e globale. Questa la strada intrapresa da Orioli, psicologo, specialista delle scienze umane interessato e appassionato al teatro tanto da aver acquisito attraverso il tempo reali competenze sceniche. Nel 2000, insieme ad altri soci ha fondato, a Monza, la Federazione Italiana di Teatroterapia con lo scopo di puntualizzare, praticare ed insegnare questa disciplina. Tra i suoi testi segnaliamo per ricchezza teorica e di pratiche: ORIOLI W. (2001), *Teatro come terapia*, Macro Edizioni Diegaro di Cesena. Vi si trovano interessanti spunti di approfondimento sia per un confronto teorico che di prassi di lavoro

creare. Aprire la scuola e, più in generale, il mondo della formazione, a percorsi teatrali impostati nella linea dell'ottica descritta, significa confrontarsi con metodi che possono non ridursi alle ore laboratoriali, ma regalare spunti di riflessione fonda sulle modalità possibili di affrontare educazione e insegnamento. L'arte teatrale è complessa, non può essere affrontata in profondità con leggerezza, ma certo regala un parametro di confronto che può indirizzare la pratica formativa di ciascuno verso direzioni ampie che lavorino col soggetto come intera globalità.