

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2023/3

Direzione

Livia Cadei, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*
Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*
Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Direttori emeriti

Antonio Bellingreri, Luigi Pati

Comitato Editoriale Fabio Alba, *Università di Palermo*; Michele Aglieri, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Cinque, *Lumsa, Roma*; Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati, *Lumsa, Roma*; Emanuele Serrelli, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*; Paola Zini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Comitato di redazione Giovanna Arigliani, *Lumsa, Roma*; Rosa Piazza, *Università di Palermo*; Alessia Tabacchi, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Comitato scientifico Monica Amadini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; María G. Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Luciano Caimi, *Università Cattolica, sede di Milano*; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Università di Lecce*; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università di Macerata*; Giuseppe Dalla Torre†, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Ketele, *Université Catholique de Louvain*; Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catarina*; Natale Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*; Emmanuel Gabellieri, *Université Catholique de Lyon*; Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Rafal' Godon', *Università di Varsavia*; Michel Imbert, *Université Paris Nanterre*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Laneve, *Università di Bari*; Rachele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Laspalas, *Universidad de Navarra*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di Perugia*; Maria Teresa Moscato, *Università di Bologna*; Carlo Nanni†, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval, *Universidad de Navarra*; Marian Nowak, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Marisa Pavone, *Università di Torino*; Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidade Federal de Bahia*; Andrej Rajsky', *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di Siena*; Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Alina Rynio, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*; Maurizio Sibilio, *Università di Salerno*; Domenico Simeone, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Marian Surdacki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*; Giuseppe Vico†, *Università Cattolica, sede di Milano*; Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanniello, *Università di Palermo*

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Anno 81 (2023/3)
Sezione Online

*Corpo, educazione e pedagogia.
Riflessioni di senso e di metodo per il nostro tempo*

EDITRICE
LA SCUOLA

•••
Studium
edizioni

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti
Serie 81 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (e-mail pedagogiaerita@edizionistudium.it)

Abbonamento Annuale 2023 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti: abbonamenti@edizionistudium.it. È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli n. 86 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a INTESA SANPAOLO, Via E. Q. Visconti 22, 00193 Roma, IBAN: IT07C0306903315100000007419, BIC: BCITITMM o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli n. 86 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente). Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati. Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - dcB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla siae del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da clearedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org).

Pedagogia e Vita

2023/3
Sezione Online

Abstracts

Corpo, educazione e pedagogia. Riflessioni di senso e di metodo per il nostro tempo

Giuseppe Filippo Dettori - Maria Luisa Pinna, *Architetture pedagogiche. Corpi in movimento tra spazi educativi e processi di apprendimento*

Il corpo rappresenta il primo fattore di mediazione tra “l'esserci” ed il mondo. L'attenzione alla corporeità, intesa come espressione della globalità della persona, ha assunto un importante valore scientifico nella teoria e nella ricerca educative, mentre nell'accadere formativo quotidiano si incontra ancora una certa resistenza ad accoglierne l'essenziale valore pedagogico. L'importanza dell'implicazione del corpo emerge con particolare pregnanza in riferimento ai concetti di spazi educativi e di ambienti di apprendimento: la relazione che si instaura tra questi fattori dell'esperienza formativa è infatti fondamentale per promuovere e realizzare un rinnovamento degli spazi e della didattica, una nuova cultura dell'apprendimento, il benessere negli ambienti formativi e per garantire la qualità pedagogica dell'architettura scolastica. Il presente lavoro vuole descrivere in che modo Pedagogia e Architettura possano dialogare tra loro per realizzare ambienti educativi e di apprendimento più funzionali e inclusivi.

The body represents the first mediating factor between existence and the world. Attention to corporeality, understood as an expression of the entirety of the person, has taken on an important scientific value in educational theory and research, while in educational practice there is a certain resistance in accepting its essential pedagogical value. The importance of involving the body emerges above all in reference to the concepts of educational spaces and learning environments: the relationship between these factors of the training experience is essential to promote and carry out a renewal of spaces and teaching, a new culture of learning, well-being in training environments and to guarantee the pedagogical quality of school building. This work aims to describe how Pedagogy and Architecture can dialogue with each other to create more functional and inclusive educational and learning environments.

Parole Chiave: Corporeità, ambienti di apprendimento, innovazione, Pedagogia, Architettura

Keywords: Corporeity, learning environment, innovation, Pedagogy, Architecture

Gabriella Ferrara, *Il ruolo del corpo nell'educazione speciale*

Le trasformazioni che hanno investito la società e il cambiamento del binomio abilità-disabilità hanno inciso profondamente sulle motivazioni e sull'interesse alla dimensione corporea e alla pratica sportiva, che da fenomeno strettamente agonistico è divenuta strumento di promozione del benessere e di inclusione sociale. In un'accezione squisitamente pedagogica, lo sport rappresenta un momento e un contesto di riflessione sui problemi etici e culturali che nella società si sviluppano e che in essa si prospettano. Il dibattito in una prospettiva sociale e educativa, attraverso una griglia interpretativa ed ermeneutica che appartiene ad un universo epistemologico ben definito, quale è la pedagogia speciale, vuole inquadrare lo sport quale contesto fertile entro cui agire per sviluppare l'inclusione ed essere terreno favorevole per lo sviluppo di una società equa, in cui la partecipazione di tutti è un diritto sancito. Il corpo, e ciò che veicola, diviene così il tassello di un mosaico più grande: la società, in cui i modi di pensare e gli atteggiamenti mentali delle persone raggiungono una lettura più attenta e meno superficiale. L'indagine su tali condizioni che si deve articolare è ancora agli inizi e necessita di diramarsi su più versanti che vanno dagli aspetti teorici a quelli pratici, dalla riflessione metodologica alla formazione.

The transformations that have affected society and the change in the combination of ability and disability have had a profound impact on motivation and interest in the bodily dimension and in the practice of sport, which from a strictly competitive phenomenon has become a tool for promoting well-being and social inclusion. In a purely pedagogical sense, sport represents a moment and a context for reflection on the ethical and cultural problems of our society today. In a social and educational perspective, through an interpretative and hermeneutical grid that belongs to a well-defined epistemological universe, such as special pedagogy, the debate wants to frame sport as a fertile context within which to act to develop inclusion and be a favorable ground for the development of

a fair society, in which the participation of all is a enshrined right. The body, and what it conveys, becomes the piece of a larger mosaic: our society, in which people's ways of thinking and mental attitudes reach a more careful and less superficial reading. The investigation on these conditions is still at the beginning and it needs to branch out on several fronts ranging from the theoretical aspects to the practical ones, from the methodological reflection to the training.

Parole chiave: inclusione, partecipazione, sport, corpo, educazione

Keywords: inclusion, participation, sport, body, education

Tiziana Iaquinta, *Come cammelli nella cruna dell'ago. La «religione del corpo» e la pedagogia dell'incorporare*

La «religione del corpo» che caratterizza il nostro tempo si fonda sul principio della prevalenza della dimensione fisica rispetto alle altre dimensioni dell'umano. Da qualche tempo, però, si registra una piccola inversione di tendenza guidata da un principio decentralizzatore del corpo. La cura eccessiva a cui il corpo è stato sottoposto negli ultimi decenni per renderlo quanto più perfetto, seducente e performante, ha comportato al soggetto, in ragione del surplus di attenzioni e di tempo dedicato, un costo in termini psichici ed emotivi che ha generato un desiderio di ridimensionamento della dimensione fisica come unica chiave di lettura del mondo. Desiderio alimentato anche dagli studi e le applicazioni dell'intelligenza artificiale. Il contributo intende riflettere sul rapporto corpo-educazione-intelligenza artificiale e sulla «pedagogia dell'incorporare» come visione equilibratrice tra dimensioni dell'umano e istanze trasformatrici del trans-post umano.

The «religion of the body» that characterizes our time is based on the principle of the prevalence of the physical dimension over the other dimensions of the human. For some time, however, there has been a small trend reversal driven by a decentralizing body principle. The excessive care to which the body has been subjected in recent decades to make it as perfect, seductive, and performing, has involved the subject, due to the surplus of attention and time devoted, a cost in psychic and emotional terms that has generated a desire to resize the physical dimension as the only key to understanding the world. Desire also fueled by the studies and applications of artificial intelligence. The contribution aims to reflect on the relationship between body-education-artificial intelligence and the «pedagogy of incorporating» as a balancing vision between the dimensions of the human and the transformative demands of the trans-human post.

Parole chiave: educazione, corpo, emozioni, intelligenza artificiale, pedagogia dell'incorporare.

Keywords: education, body, emotion, artificial intelligence, pedagogy of incorporating.

Cristian Righettini, *Il corpo tra pedagogia e medicina per l'umanizzazione delle cure*

Il contributo si propone di affrontare alcune questioni tra medicina e formazione, nella prospettiva dell'umanizzazione delle cure. Sono chiamati in causa campi epistemologici diversi, nella consapevolezza che sia necessario partire dal lemma corpo, nella sua complessità. Il corpo è connesso alla persona, oltre le epistemologie medico-sanitarie: il corpo-persona è allo stesso tempo soggetto d'indagine e soggetto agente; il corpo non può essere un oggetto, ma dice della fertilità semantica che anima l'alleanza - possibile, desiderante, regolativa - tra pedagogia e medicina. In questa prospettiva, il saggio si propone di interpretare una ricerca rispetto alla stesura di una possibile Carta dei Servizi delle Città del Sollevo. Si è contribuito a riflettere su una ecologia della cura per poter mappare le iniziative e le strutture legate al dolore cronico e terminale, grazie alla predisposizione di uno strumento d'indagine utile per comuni, realtà locali, luoghi deputati all'assistenza e conforto dei più deboli.

The contribution aims to address some issues between medicine and training, in the perspective of the humanization of care. Different epistemological fields are called into question, in the awareness that it is necessary to start from the lemma body, in its complexity. The body is connected to the person, beyond medical-health epistemologies: the body-person is at the same time the subject of investigation and the acting subject; the body cannot be an object, but it speaks of the semantic fertility that animates the alliance - possible, desiring, regulative - between pedagogy and medicine. In this perspective, the essay aims to interpret research with respect to the drafting of a possible Service Charter of the Cities of Relief. We contributed to reflecting on an ecology of care

in order to map the initiatives and structures linked to chronic and terminal pain, thanks to the preparation of an investigation tool useful for municipalities, local realities, places dedicated to the assistance and comfort of the weakest.

Parole chiave: Corpo, pedagogia, medicina, persona, umanizzazione

Keywords: Body, pedagogy, medicine, person, humanization

Alessia Tabacchi, *La corporeità nelle professioni educative. Indagare i significati sotτesi ai gesti professionali*

Il lavoro educativo si dispiega in una continua circolarità fra teoria e prassi, dove riveste un ruolo centrale la persona dell'educatore, nella sua integralità. Nonostante ciò, la disciplina pedagogica, a fronte di un ampio approfondimento riservato ai saperi e alla parola, ha poco esplorato la corporeità. Trascurare i messaggi veicolati attraverso il corpo significa non considerare elementi fondanti il processo educativo. Il contributo mira a presentare un approccio metodologico di studio sui gesti professionali, che consenta agli educatori di avviare un percorso formativo di riflessività sulla corporeità e sull'azione per rinvenire elementi utili a rinnovare la prassi.

The educational work unfolds in a continuous circularity between theory and practice, where the person of the educator, in his/her entirety, plays a central role. Despite this, the educational discipline, in the face of a wide deepening reserved for knowledge and speech, has little explored embodiment. Neglecting the messages conveyed through the body means not considering fundamental elements of the educational process. The paper aims to present a methodological approach of study on professional gestures, which allows educators to start a training of reflexivity on the body and on action to bring back useful elements to renew the practice.

Parole chiave: Educatore; Lavoro educativo; Embodiment; Gesti; Intenzionalità

Key Words: Educator; Educational Work; Embodiment; Gesture; Intentionality

Roberto Travaglini, *Cura sui, cura del corpo – e benessere – in educazione*

L'articolo intende analizzare tre categorie pedagogiche: la categoria della cura, in particolare della cura di sé (cura sui) quale progetto auto-formativo e auto-maieutico di vita, e quella del corpo, centrale a un più ampio progetto educativo-formativo il cui presupposto paradigmatico veda la realtà mente-corpo come un'unità indivisibile e globalmente funzionale, per quanto complessa. È auspicabile che queste due categorie ruotino intorno a un asse esistenziale creativo e autorealizzativo individuabile nella categoria del benessere, tanto mentale quanto corporeo, certamente individuale, ma che possa farsi, di riflesso, un benessere altresì diffuso socialmente. L'importanza di un ambiente favorevole e positivamente educativo-formativo, che unisce anziché divide la natura complessiva dell'uomo, risponde a precise esigenze insieme biologiche e psicosociali dell'individuo, teso, da una parte, a soddisfare naturali spinte egoiche e, dall'altra, a interagire costruttivamente col mondo esterno, in un continuo e mutuo scambio, cognitivo e affettivo, mentale e corporeo, di natura interpersonale, ricorsivamente curativo.

The article intends to analyze three pedagogical categories: the category of care, in particular self-care (cura sui) as a self-formative and self-maieutic project of life, and that of the body, central to a broader educational-training project whose paradigmatic assumption sees the mind-body reality as an indivisible and globally functional unit, however complex. It is desirable that these two categories revolve around a creative and self-realizing existential axis that can be identified in the category of well-being, both mental and bodily, certainly individual, but which can become, as a reflex, a well-being that is also socially diffused. The importance of a favorable and positively educational-formative environment, which unites rather than divides the overall nature of man, responds to precise biological and psychosocial needs of the individual, aimed, on the one hand, at satisfying natural egoic impulses and, on the other, at interacting constructively with the outside world, in a continuous and mutual exchange, cognitive and affective, mental, and bodily, of an interpersonal nature, recursively curative.

Parole chiave: Educazione del corpo – cura sui – benessere individuale e collettivo – unione mente-corpo – autorealizzazione

Keywords: Education of the body – cura sui – individual and collective well-being – mind-body union – self-realization

Paola Zonca, *Il corpo del bambino nei servizi per l'infanzia. Spunti dai documenti ministeriali*

Nel sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni uno degli aspetti che rende il curricolo di qualità è l'approccio olistico al bambino e l'intreccio inscindibile fra cura ed educazione. Dalla nascita dei servizi educativi il corpo del bambino è stato prevalentemente oggetto di cura e di accudimento, poi è diventato corpo che gli educatori sono tenuti ad ascoltare. Oggi si chiede sempre più al bambino di essere lui stesso soggetto attivo e partecipe del proprio percorso di crescita. Il contributo riprenderà lo sviluppo storico di questa traiettoria e approfondirà l'apporto di alcuni autori che forniscono una prospettiva utile per impostare una autentica relazione educativa. Una riflessione sarà dedicata anche ad un confronto sullo spazio dedicato al corpo negli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia e alle Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei.

In the integrated system of education and instruction from birth to six years, one of the aspects that makes the quality curriculum is the holistic approach to the child and the inseparable intertwining of care and education. Since the birth of educational services, the child's body has been predominantly an object of care and nurturing, then it became a body that educators are required to listen to. Today the child is increasingly asked to be himself an active subject and participant in his own growth path. The paper will take up the historical development of this trajectory and explore the contribution of some authors who provide a useful perspective for setting up an authentic educational relationship. A reflection will also be devoted to a discussion of the space devoted to the body in the National Guidelines for Children's Educational Services (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia) and the Pedagogical Guidelines for the zerosei integrated system (Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei).

Parole chiave: corpo – relazione – servizi educativi per l'infanzia – sviluppo del bambino – partecipazione dei bambini

Key words: body – relationship – ECEC – child development – Children's participation

Elisa Zane, *Il corpo nella relazione educativa in contesto sanitario tra corporeità ed emozioni. Formazione, cura e vissuti*

Prendersi cura dell'altro da sé in condizione di fragilità e malattia non può prescindere dal considerare come il processo di cura si riverberi all'interno di una complessità relazionale. Essa chiama in causa una riflessione pedagogica orientata all'umano, all'intreccio costitutivo di fisicità ed emotività. La narrazione può essere considerata come una "metodologia" che rivela le implicazioni tra dimensione corporea ed emotiva caratterizzante la persona-paziente. La corporeità è portatrice di rappresentazioni e di possibilità di senso, essa chiama in causa la necessità di un'educazione che ponga attenzione alla dimensione profonda dell'esserci umano come relazione. Nella disamina pedagogica ha quindi una valenza fondamentale, tanto da poter affermare che il corpo è considerabile come un "oggetto" pedagogico. Educare le figure sanitarie all'importanza della corporeità, anche nella sofferenza, designa un'opportunità per costruire la consapevolezza del sé nella formazione professionale. Il saggio propone l'interpretazione di un'esperienza formativa emblematica realizzata presso il policlinico Gemelli, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Taking care of others in conditions of fragility and illness cannot ignore how the care process reverberates within a relational complexity. It calls into question a pedagogical reflection oriented towards the human, towards the constitutive interweaving of physicality and emotion. The narrative can be considered as a "methodology" that reveals the implications between the bodily and emotional dimensions characterizing the person-patient. Corporeality is the bearer of representations and possibilities of meaning; it calls into question the need for an education that pays attention to the profound dimension of human existence as a relationship. In the pedagogical examination it therefore has a fundamental value, so much so that it can be stated that the body can be considered as a pedagogical "object". Educating healthcare professionals on the importance of corporeity, even in suffering, represents an opportunity to build self-awareness in professional training. The essay proposes the interpretation of an emblematic training experience carried out at the Gemelli polyclinic, Catholic University of the Sacred Heart.

Parole chiave: Riflessione pedagogica, Cura, Corporeità, Emozioni, Formazione sanitaria

Keywords: Pedagogical reflection, Care, Corporeality, Emotions, Health training

Simona Perfetti, *L'Outdoor Education e il corpo. Il valore educativo della relazione tra educazione, ambiente e movimento corporeo*

La ricerca pedagogica, riflettendo da tempo sul legame tra sviluppo psicomotorio e apprendimento, spinge il sistema scolastico a scommettere, dal punto di vista formativo, anche sull'educazione corporea, in quanto il legame tra attività motoria e educazione riguarda pratiche educative che si basano su specifiche condizioni. In tale senso, l'Outdoor Education (OE) si pone come un'esperienza educativa vasta e complessa che, riguardando l'apprendimento esperienziale, può diventare un momento formativo in grado di consentire a bambine e bambini di vivere l'ambiente esterno con tutti i loro sensi, le loro emozioni e il loro corpo. Nei contesti formali di apprendimento le attività motorie potrebbero svolgere un ruolo educativo di grande efficacia poiché l'infanzia, essendo l'età in cui l'intelligenza sensomotoria rappresenta un aspetto preponderante del processo formativo, dovrebbe essere al centro di progetti educativi che possano esplorare le innumerevoli potenzialità dell'apprendimento esperienziale.

Pedagogical research, studying the link between psychomotor development and learning pushes the school system to reflect on physical education, because the link between motor activity and education concerns educational practices that are based on specific conditions. Outdoor Education (OE) is a vast and complex educational experience which, concerning experiential learning, can become an educational moment that allows girls and boys to experience the outdoor environment with all their senses, their emotions, and their body. In formal learning contexts, motor activities could play a highly effective educational role since childhood, characterized by sensorimotor intelligence, must be at the center of educational projects that can explore the countless potential of experiential learning.

Parole chiave: Outdoor Education, Infanzia, Sviluppo, Natura, Corpo

Key words: *Outdoor Education, Infancy, Development, Nature, Body*

Rosa Piazza, *Corpi disabilitati. La rappresentazione della diversità fisica attraverso lo specchio letterario*

Il contributo prende in esame i "diversi corpi diversi" del bambino disvelati dalla rappresentazione letteraria attraverso una rassegna ragionata di fiabe. In un itinerario di corpi "mutati", bizzarramente deformi, o, ancora, afflitti da misteriose infermità, si incontrano i segni dell'ambivalenza dell'incontro (scontro) tra abilità e disabilità, tra forza e debolezza, tra centro e periferia. Di questi segni la letteratura e la letteratura per l'infanzia raccontano immaginari storicamente connotati, cadenze e ritmi socialmente prefissati, sguardi che compromettono l'immagine della fisicità, idealizzata da un lato e imperfetta dall'altro. I margini, le zone periferiche, la distanza dal mondo sono spesso l'estremo asilo concesso alla difformità che spaventa, che non consente approfondimenti, che non permette di indagare spirito, carattere, intelligenza, risorse e sensibilità. Ma i personaggi bambini, con la narrazione metaforica, trasformano ogni presunta affinità negativa in ritratti autentici di umanità di cui il corpo è il linguaggio.

The paper examines the "different different bodies" of the child revealed by literary representation through a reasoned review of fairy tales. In an itinerary of "mutated" bodies, bizarrely deformed, or, again, afflicted by mysterious infirmities, we encounter the signs of the ambivalence of the encounter (clash) between ability and disability, between strength and weakness, between center and periphery. Of these signs, literature and children's literature tell of historically connotated imagery, socially pre-established cadences, and rhythms, "normal" looks that compromise the image of physicality, idealized on the one hand and imperfect on the other. The margins, the peripheral areas, the distance from the world are often the extreme asylum granted to the frightening dissimilarity, which does not allow in-depth analysis, which does not allow us to investigate spirit, character, intelligence, resources, and sensitivity. But the child characters, with the metaphorical narration, transform every presumed negative affinity into authentic portraits of humanity of which the body is the language.

Parole chiave: Corpo, disabilità, diversità, normalità, margini, fiaba, narrazione

Keywords: *Body, disability, diversity, normality, margins, fairy tale, storytelling*

Alessandro D'Antone – Marco Iori, *Educazione e corporeità in Spazio Neutro: il ruolo del corpo, tra libertà e protezione, nel diritto di visita e di relazione*

Il contributo affronta il ruolo che la corporeità ricopre nel servizio di Spazio Neutro, entro una più comprensiva cornice di sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità, secondo tre direttive di senso. La prima attiene al corpo dei soggetti in educazione e alle relazioni reciproche che esprimono durante gli incontri. La seconda afferisce alla percezione della propria e altrui corporeità da parte delle figure educative, in senso tanto fisico quanto simbolico. La terza ricomprende le precedenti entro la dimensione istituzionale, regolativa e rituale che, nell'istituire uno spazio di esperienza, al contempo ne attraversa strutturalmente le istanze relazionali. In questo senso, viene presentata l'analisi di un'indagine qualitativa in un'*équipe* di Spazio Neutro tramite un'intervista semi-strutturata a testimoni privilegiati di contesto, con lo scopo di individuare entro le pratiche educative medesime l'incidenza della corporeità in servizi educativi sospesi tra protezione e promozione, esplicitandone le caratteristiche pedagogicamente più rilevanti e i margini di generatività in termini di elaborazione critica.

The contribution addresses the role that corporeality plays in the Neutral Space service, within a broader framework of educational support for families and parenting, according to three guiding principles. The first relates to the bodies of the individuals involved in education and the reciprocal relationships expressed during the encounters. The second pertains to the perception of one's own and others' corporeality by educational figures, both in a physical and symbolic sense. The third encompasses the previous aspects within the institutional, regulatory, and ritual dimension that, in establishing a space of experience, structurally influences the relational aspects. In this sense, the analysis of a qualitative study in a Neutral Space team is presented through a semi-structured interview with privileged witnesses of the context, aiming to identify within the same educational practices the impact of corporeality in educational services suspended between protection and promotion, and highlighting the most relevant pedagogical characteristics and the margins of generativity in terms of critical elaboration.

Parole chiave: Spazio Neutro; Corporeità; Educazione familiare; Pedagogia della famiglia; équipe

Keywords: Supervised visitation; Corporeality; Family education; Family pedagogy; équipe

Hanno collaborato

Alessandro D'Antone, *Ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

Giuseppe Filippo Dettori, *Professore Associato di Pedagogia speciale e Didattica dell'inclusione, Università degli studi di Sassari*

Gabriella Ferrara, *Ricercatrice di Didattica generale e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Palermo*

Tiziana Iaquinta, *Profssoressa Associata di Pedagogia generale e sociale, Università Magna Graecia – Catanzaro*

Marco Iori, *Dottorando di ricerca in Reggio Childhood Studies, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

Simona Perfetti, *Profssoressa Associata di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi della Calabria*

Rosa Piazza, *Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Palermo*

Maria Luisa Pinna, *Docente di sostegno nella scuola statale collabora con l'Istituto di Ricerca Eurispes e con l'Università degli studi di Sassari*

Cristian Righettini, *Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Alessia Tabacchi, *Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore – Milano*

Roberto Travaglini, *Professore Associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*

Elisa Zane, *Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore di Roma*

Paola Zonca, *Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Torino*

Giuseppe Filippo Dettori - Maria Luisa Pinna*

Architetture pedagogiche. Corpi in movimento tra spazi educativi e processi di apprendimento

1. *La relazione tra spazio e apprendimento: una risorsa preziosa per orientare i processi educativi*

Le conoscenze oggi in nostro possesso sui processi di apprendimento sono eccezionalmente progredite: molti sono i campi in cui è stata dimostrata la necessità di superare i modelli deterministici sullo sviluppo e sull'apprendimento: la Psicologia e la Neurobiologia dello sviluppo, le neuroscienze cognitive, i nuovi paradigmi di ricerca educativa come la *Educational Neuroscience* e la *Neuropedagogy*¹, gli studi sulla plasticità neuronale, quelli sull'interazione mente-ambiente e la scoperta dei meccanismi epigenetici, che ha permesso di superare definitivamente la tradizionale dicotomia *nature-narture*². Ancora, l'analisi sulle relazioni causali tra neurosviluppo ed esperienze e del ruolo delle emozioni sulla qualità dello sviluppo cognitivo³, l'impiego delle tecniche di *neuroimaging* per indagare cosa accade nel cervello mentre apprende ed i recenti approcci di ricerca come la *Evidence Based Education*⁴. Gli studi provenienti da queste aree dimostrano come sia necessario considerare le complesse interazioni tra geni-comportamento-ambiente, che consentono e danno luogo all'apprendimento, sulla base di approcci integrati, multifattoriali, in ottica eco-sistemica, e considerare la costruzione della conoscenza come un processo attivo, che utilizza sistemi autoregolativi, influenzato dall'ambiente e dalla reciprocità della relazione con il soggetto che apprende⁵.

Seguendo l'approccio socio-costruttivista, la conoscenza ha una natura relazionale, che chiama in causa – nel processo di apprendimento – la ristrutturazione attiva di quanto già conosciuto e l'integrazione tra le nuove informazioni e le conoscenze pregresse: là dove esiste conoscenza, si instaura un rapporto dialettico in evoluzione dinamica tra il soggetto che conosce e l'oggetto della sua conoscenza. Un ruolo altrettanto importante viene attribuito al contesto relazionale e culturale in cui è immerso il soggetto che apprende, che assume non solo il valore di cornice socioculturale, ma è inteso anche come contesto di

* Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, G.F. Dettori ha curato i paragrafi 1, 5; M. Pinna ha curato i paragrafi 2,3,4.

¹ P. Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012, pp. 38-39.

² D. Lucangeli, *A mente accesa*, Mondadori, Milano 2020, p. 25.

³ Cfr. D. Lucangeli- S. Vicari, *Psicologia dello sviluppo*, Mondadori, Firenze 2019.

⁴ Cfr. J. Hattie, *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie della ricerca evidence-based*, Erickson, Trento 2016.

⁵ P. Damiani - A. Santaniello - F.G. Paloma, *Ripensare la didattica alla luce delle Neuroscienze. Corpo, abilità visuospatiali ed empatia. Una ricerca esplorativa* «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», Pensa Multimedia, Anno VIII, n. 14, 2015.

azione, che dà vita al carattere “situato” del processo di apprendimento, determinato dal suo stretto legame con i contenuti che danno corpo alle attività in cui il soggetto è impegnato e con il contesto entro cui si svolgono⁶.

La letteratura più recente evidenzia la necessità di un’alleanza tra *governance* scolastica e stakeholder, anche nella definizione degli spazi educativi, che devono essere finalizzati a promuovere il benessere scolastico degli studenti e al contempo facilitare i processi di insegnamento e apprendimento⁷.

L’ambiente dove si svolge l’attività educativa e formativa è dunque molto importante, perché inevitabilmente condiziona il soggetto che apprende. Di seguito, richiamando gli studi più recenti, si cercherà di dimostrare quanto il dialogo tra esperti di Pedagogia-Didattica e di Architettura sia indispensabile per la realizzazione di un ambiente che stimoli lo studente, valorizzi le sue conoscenze pregresse e promuova la condivisione fra pari.

2. *L’importanza del corpo nei processi di apprendimento*

Sulla relazione tra apprendimento e spazi educativi si ritiene opportuno avanzare una considerazione preliminare su un aspetto scarsamente indagato: in ogni esperienza formativa esistono dimensioni implicite, capaci di incidere profondamente sulla stessa. In ambito scolastico un particolare aspetto di tali dimensioni interviene con un fatto tanto conclamato quanto misconosciuto: la latenza del corpo⁸. La corporeità appare spesso totalmente scotomizzata nell’accadere formativo quotidiano. La scuola oppone grande resistenza nell’implicare il corpo nel tradizionale processo di trasmissione della conoscenza, basato sulla lezione frontale, incentrato su una rigida organizzazione del *setting* d’aula e formativo e che utilizza la cattedra come amuleto, poiché ammettere tale dimensione comporterebbe una totale rivisitazione anche del ruolo del corpo degli insegnanti⁹, sfida alla quale non si è ancora pronti a rispondere.

L’esperienza corporea, nella sua integralità, connotata da una miriade di aspetti percettivi ed emotivi, mal si adatta alla ricerca di oggettività e universalità cui aspira e tende il sapere ed i suoi rituali meccanismi di trasmissione. La parcellizzazione dell’esperienza, tipica delle scienze, ha condotto ad una netta separazione tra “l’io corporeo” e “l’io interiore”. Tale dicotomia richiama alla mente la fenomenologia della corporeità e la distinzione operata da Husserl tra *Körper* - “avere un corpo” (inteso come dato puramente biologico ed anatomico) - e *Leib* - “essere un corpo” (con tutti i legami esistenti tra soggettività corporea e processi cognitivi ed emotivi)¹⁰. Il corpo come *Leib* chiama in causa, oltre al dato puramente somatico ed anatomico, anche l’autopercezione da parte dell’individuo dei propri connotati fisici e l’introiezione dell’esperienza soggettiva della fisicità, con il portato di relazioni che il

⁶ M. Castoldi, *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*, Carocci Editore, Roma 2020, p. 32.

⁷ A. Allen - N. Gann, *The Architecture of School Governance: Rebuilding Democratic Legitimacy within an Academized System*, Management in Education, n. 1, V. 36, pp. 11-17, 2022.

⁸ A. Bucchi, *Identità. Ombelico e scuola. Una proposta per l’educatore scolastico alle prese con l’istituzione*, in F. Cappa (a cura di), *L’educatore scolastico. Una figura strategica per cambiare la scuola*, FrancoAngeli, Milano 2022, pp. 59-60.

⁹ Sul tema, L. Vullo - D. Lucangeli, *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatti: la comunicazione non verbale a scuola*, Erickson, Trento 2021.

¹⁰ La distinzione in oggetto viene fatta generalmente risalire a *Idee II* di Husserl (1912).

corpo intrattiene con il mondo, unitamente alle emozioni e tensioni psichiche e cognitive che in questa relazione trovano sostanza. Il corpo è un'entità profondamente complessa, dai molteplici piani e significati, che rappresenta il segno fenomenologicamente visibile dell'identità soggettiva, la quale si struttura ed esiste a partire dal e con il corpo, in una relazione diadica con la realtà biologica, il vissuto biografico ed il corredo emotivo unici ed irripetibili che ogni persona esperisce.

La scuola, tradizionalmente, ha sempre conferito maggiore importanza al *Körper*, perché maggiormente gestibile e perché nella sua scomponibilità risulta più adatto alle esigenze di “frazionamento” (derivanti da ormai obsoleti modi di trasmissione del sapere) che dominano in ambito scolastico e che tralasciano colpevolmente la soggettività degli studenti.

La tensione che anima e muove il mandato del docente - prevalentemente imperniato sulla trasmissione dei contenuti disciplinari – occulta aspetti altrettanto importanti, capaci di incidere intensamente sugli studenti, come le relazioni personali, quelle di cura e di aiuto, la vicinanza emotiva. L’assenza di questi elementi ha delle ripercussioni importanti, variamente articolate, cangianti e mutevoli nel concreto delle pratiche formative. Può certamente avere carattere esiziale per la vita degli alunni ed ha innegabili ricadute sottrattive sulla dimensione corporea intesa come *Leib*, ossia come «l’intero antropologico originario»¹¹, sfera fisico-soggettiva che si dà in modi distinti ma si ricompone grazie «all’inscindibile presenza alla coscienza del proprio corpo [...] nell’aderire essenziale del corpo stesso all’Io che lo tematizza»¹².

3. *Embodied cognition e progettazione architettonica: la mente incarnata dentro i nuovi spazi di apprendimento*

La letteratura internazionale dell'*Embodied cognition*¹³ offre evidenze emergenti sul ruolo essenziale del corpo quale mediatore biologico e culturale nei processi di apprendimento¹⁴ e quale via privilegiata per la conoscenza. La ricerca scientifica ci indica che non è più possibile assegnare al corpo il ruolo di mero esecutore al servizio del dominio astratto della mente, ma che – al contrario – la mente è strettamente implicata con l’agire corporeo nella fitta rete di interazioni fisiche e percettive che la persona intrattiene con l’ambiente e che le consente di fare esperienza del mondo, di conoscere e di imparare.

Accogliere questa prospettiva significa superare il dualismo mente-corpo, la visione mentalista dell’apprendimento e riconoscere l’importanza delle funzioni sensorimotorie per tutta l’attività cognitiva, intesa come la possibilità di conoscere il mondo e la capacità di pensare. Una scoperta fondamentale, in questa direzione, è stata quella dei sistemi *mirror*

¹¹ M. Salvioli, *Il contributo di Edith Stein alla chiarificazione fenomenologica e antropologico-teologica della corporeità*, «Divus Thomas», vol. 110, n. 1-2007, p. 72.

¹² *Ibidem*.

¹³ La nascita dell’Embodied Cognition Science risale agli anni ’80: l’approccio ecologico di J. Gibson, i concetti di *Embodied Schemata* e di *human embodiment* del filosofo M. Johnson, la proposta di “cognizione incorporata” di A. Damasio, la proposta teorica di “mente estesa” e di paradigma sensomotorio di Alva Nöe e l’approccio enattivo di F. Varela, E. Thompson ed E. Rosch rappresentano i riferimenti teorici fondamentali dell’EC.

¹⁴ F.G Paloma - A. Ascione - D. Taluri, *Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica*, «Formazione e Insegnamento», XIV-1-2016, p. 76.

(neuroni specchio)¹⁵, grazie alla quale si è potuto comprendere come «i meccanismi di risonanza con la realtà e con gli altri siano governati dal movimento»¹⁶. Un ulteriore tassello di questo complicato mosaico è costituito dal fatto che il sistema sensorimotorio è un sistema che attiva le emozioni di base¹⁷, poiché il corpo -nell'interazione con ciò che lo circonda - è scaturigine di emozioni, le quali a loro volta sono le mediatriche della nostra relazione dinamica e conoscitiva con il mondo. Questo fatto ci conduce all'evidenza che la dimensione corporea precede la dimensione cognitiva con cui esperiamo la realtà intorno a noi, con importanti implicazioni – per quanto qui ci interessa – per i nostri sistemi educativi, i quali dovrebbero riconoscere ed accogliere il primato delle emozioni nell'attivazione della cognizione e nella disposizione a conoscere ed apprendere.

Occorre riflettere sull'aspetto della corporeità con tutta l'attenzione che merita e di cui necessita e, contemporaneamente, indagare la disponibilità dell'istituzione-scuola ad accoglierla nella sua interezza, senza delegarne l'inclusione unicamente alla volontà e alla sensibilità dei singoli docenti¹⁸.

Il corpo e le relazioni che intrattiene con la realtà circostante sono fondamentali nei processi di apprendimento, perché rappresenta lo strumento eletto attraverso il quale si può attingere alla conoscenza, con cui si stabiliscono le interazioni con l'Altro da sé, con cui si fa esperienza del mondo e con cui si riflette sul proprio essere e sul proprio agire.

Nelle scuole esistono certamente segnali di apertura nella direzione di un maggior coinvolgimento del corpo, integralmente inteso, che prendono la forma di attività strutturalmente incardinate nelle scuole, come quelle laboratoriali od extra-curricolari, che però mantengono un profilo accessorio e marginale rispetto alle convenzionali vie di trasmissione della conoscenza.

Risulta evidente come sia fondamentale per i bambini ed i ragazzi abitare spazi scolastici aperti ad accogliere i loro bisogni, anche quelli afferenti alla sfera psico-fisica, mentre la maggior parte degli edifici scolastici non è strutturata in maniera tale da inglobare armonicamente nella sua prospettiva e nelle articolazioni del suo funzionamento quel sistema complesso ed integrato dato dal *Leib*.

Anche gli studi sulla didattica speciale hanno dimostrato che per favorire l'inclusione degli studenti con disabilità è necessario ripensare i contesti di apprendimento per prevedere modalità didattiche che favoriscano la condivisione e la collaborazione fra pari, necessarie per promuovere dei percorsi educativi personalizzati che tengano conto dei bisogni di ciascuno e di tutti gli allievi¹⁹.

Anche là dove non fossero possibili, per ragioni contingenti, cambiamenti strutturali al fine di accogliere nel proprio orizzonte formativo ed educativo ogni aspetto inerente a quanto appena analizzato, è comunque possibile adottare strategie e strumenti in grado di migliorare la piena e soddisfacente partecipazione degli alunni alla vita scolastica. La “liberazione” dalle aule con lo sconfinamento oltre le mura che separano le classi, le lezioni

¹⁵ La scoperta dei neuroni specchio, avvenuta negli Anni Novanta, si deve al neuroscienziato Giacomo Rizzolatti e al suo gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Parma.

¹⁶ U. Morelli, «Animazione Sociale», n. 05, 2023, p. 8.

¹⁷ Jaak Panksepp, nel suo lavoro *Affective Neuroscience* (2004), ha individuato sette aree emozionali.

¹⁸ A.Bucchi , *Identità. Ombelico e scuola. Una proposta per l'educatore scolastico alle prese con l'istituzione*, in F. Cappa (a cura di), *L'educatore scolastico. Una figura strategica per cambiare la scuola*, FrancoAngeli, Milano 2022, pp. 62-66.

¹⁹ F.Dettori - F. Carboni , *I disturbi del neurosviluppo e del comportamento*, FrancoAngeli, Milano 2021.

collaborative, gli atelier, l'agorà, gli spazi relax, quelli informali e di esplorazione, la predisposizione di “piazze”, la trasformazione dei luoghi di transito, la valorizzazione degli ambienti esterni di pertinenza della scuola, i *Fab Lab* o *Maker Space* sono alcuni esempi di interventi possibili per innovare non solo gli ambienti, i modi di fare didattica, i processi formativi, ma anche per ospitare alunni e studenti, offrendo un'accoglienza integrale della loro sfera fisico-emotiva-cognitiva, fondamentale tanto per processi di apprendimento realmente efficaci che per il benessere scolastico degli alunni e degli studenti.

In considerazione di ciò risulta evidente come l'organizzazione degli spazi educativi debba essere parte di un'attenta riflessione ed il centro di un'accurata progettazione ambientale.

4. *Tra Pedagogia e Architettura: quale scuola progettare?*

L'innovazione è connaturale a quella aspirazione, profondamente radicata nell'uomo, a migliorare se stesso e le proprie condizioni di vita. Si tratta di un fatto costitutivamente umano, che le persone promuovono all'interno della comunità, in una rete di relazioni e corrispondenze, in cui sono essenziali la negoziazione e la condivisione dei significati del mondo e delle esperienze comuni²⁰.

Per quanto concerne i sistemi educativi, l'innovazione didattica è al centro della riflessione pedagogica da diverso tempo ed è opinione condivisa dalla letteratura scientifica che l'innovazione in campo scolastico non possa e non debba ridursi alla semplice introduzione e adozione di nuove tecnologie, ma debba inserirsi in maniera ragionata in un più ampio discorso sul modello organizzativo scolastico e sui setting formativi che lo caratterizzano²¹. L'innovazione, pur necessaria, non deve perciò avere uno sguardo miope, né deve rischiare una deriva tecnicistica e consumistica, ma deve incarnare quell'anelito al miglioramento che si può realizzare e concretizzare solo se pensato, progettato e agito in una visione sistemica ed ecologica.

Nel discorso sull'educazione, sugli ambienti di apprendimento innovativi, sulla progettazione didattica, Pedagogia e Architettura possono trovare un comune terreno di incontro, linee di intersezione tra le specifiche progettualità che le identificano, al fine di costruire un orizzonte possibile all'interno del quale trovino il proprio spazio il profilo pedagogico delle scuole - costruito su una *vision* distintiva e che rifletta l'unicità e la specificità del territorio, del contesto socio-culturale ed economico, degli studenti e dei loro bisogni – e la qualità pedagogica dell'architettura con cui si sceglie di informare gli spazi educativi²².

A dimostrazione dell'importanza di tale dialogo, ad esempio, la Regione Sardegna – nel bando “Iscola” 2023²³, con il quale sono stati stanziati numerosi fondi per la riqualificazione e la costruzione di nuovi istituti scolastici – ha richiesto, al momento della presentazione dei

²⁰ B.Weyland - S. Attia , *Progettare scuole. Tra Architettura e Pedagogia*, Guerini Scientifica, Milano 2015, p. 75.

²¹ M. Castoldi, *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*, Carocci Editore, Roma 2020, p. 11.

²² B. Weyland - S. Attia, *Progettare scuole. Tra Architettura e Pedagogia*, Guerini Scientifica, Milano 2015, p. 15.

²³ <https://www.iscola.it/scuolanuovamillennio/> .

progetti, oltre alla relazione tecnica da parte dei progettisti, anche una relazione pedagogico-didattica che giustificasse, in termini educativi, le scelte di natura strutturale.

L'Architettura ha il compito di tradurre le istanze pedagogiche, le esigenze didattiche, l'identità specifica che la scuola possiede e che vuole costruire in un insieme armonico ed equilibrato di forme, spazi, proporzioni e simmetrie, mentre la scuola ha il compito di individuare e coniugare efficacemente, al fine di renderle traducibili, la funzione educativa, la missione formativa, la necessaria flessibilità in funzione delle condizioni contestuali, che potranno trovare il proprio “luogo” nello spazio progettato.

L'ambiente, inteso sia come spazio simbolico che fisico, gioca un ruolo di primo piano e agisce a livello multifattoriale e multidimensionale nei processi di apprendimento. Di fronte ad un sistema così complesso di relazioni, connessioni, interazioni, rimandi reciproci tra formazione del pensiero, mente che apprende ed ambiente è inderogabile l'accoglimento all'interno della riflessione pedagogica del rapporto tra spazio ed interventi formativi, educativi e didattici. Alla stessa maniera, la componente pedagogica deve essere accolta nella progettazione delle scuole, affinché l'interazione dialogica tra i due campi trovi compiutamente senso, in un sistema coerente e qualitativamente apprezzabile entro cui realizzare la declinazione spaziale della missione formativa che le scuole si propongono. Ciò è necessario anche per segnare quella discontinuità rispetto al passato, indispensabile per riuscire a pensare in maniera davvero innovativa e originale il fare scuola in tutte le sue dimensioni: processi decisionali e comunicativi, criteri organizzativi, modelli di insegnamento e di apprendimento, sviluppo professionale, gestione delle risorse, rapporti con il territorio e la comunità.

L'attenzione alle nuove istanze culturali, formative e sociali rientra certamente tanto nel campo dell'Architettura che in quello pedagogico. Entrambi offrono una particolare visione della realtà e su questa sono in grado di intervenire secondo le proprie specificità e con i propri strumenti. In particolare, l'architettura scolastica offre un'immagine tangibile di come si è ragionato nel corso del tempo sul rapporto tra insegnamento ed apprendimento e offre interessanti interpretazioni sull'evoluzione del pensiero riguardo ai luoghi educativi²⁴.

L'intersezione tra Pedagogia e Architettura può quindi certamente conferire qualità alla progettazione delle scuole, in quanto – insieme – sono in grado di superare la dicotomia edificio scolastico-scuola, per ricomporla in una visione d'insieme in cui gli spazi educativi, le relazioni umane, il sapere sono materia viva e pulsante, interconnessa, in un orizzonte progettuale che continuamente si rinnova, capace di trasformare il modello educativo al sopraggiungere di nuove esigenze, libera dalla rigidità delle planimetrie che organizzano gerarchicamente il tempo scuola e le sue attività.

Il contributo maggiore che può arrivare da tale intersezione risiede nella convergenza dei relativi campi di indagine su un comune interrogativo: «quale scuola progettare?». La capacità di dare risposte pragmatiche a questo quesito determina la qualità che si è in grado di conferire all'opera nata dall'interazione-relazione tra i due ambiti scientifico-disciplinari. Da un lato è necessario riuscire a giustificare in modo pedagogicamente fondato e ragionato la declinazione degli spazi rispetto ad una precisa idea di azione formativa che la scuola intende portare avanti, dall'altro è necessario tradurre architettonicamente le informazioni

²⁴ B. Weyland, S. Attia, *Progettare scuole. Tra Architettura e Pedagogia*, p. 19.

ricevute e dare loro forma in un progetto capace di aderire alle idee, ai principî educativi e ai valori culturali che lo informano²⁵.

5. Conclusioni

Come è possibile rispondere in maniera coerente, equilibrata e col necessario grado di plasticità a questo insieme di sollecitazioni e necessità che la scuola di oggi e di domani pone?

Pur tenendo in considerazione che gli edifici scolastici devono auspicabilmente riflettere le peculiarità del territorio e della cultura di appartenenza, i principî che informano la costruzione o ristrutturazione degli edifici secondo criteri di innovatività e sostenibilità non devono riguardare le singole strutture, considerate come avulse da una strategia globale. Non si può pensare alle scuole come a monadi che abitano porzioni di spazio isolate; è urgente, al contrario, ri-orientare l'intero processo che presiede alla costruzione o ricostruzione degli edifici, il quale deve essere ispirato ad una precisa idea sul ruolo che si vuole attribuire alla scuola nel nostro presente e nel nostro futuro²⁶.

Nel sopra menzionato progetto “Iscola”, la Regione Sardegna invitava i progettisti a considerare la scuola in una dimensione ecologica, definendone la sua funzione in termini di supporto alla collettività. Gli edifici scolastici, se rispondenti ai bisogni di una comunità, possono prevedere spazi di cui tutti i cittadini, non solo gli allievi, possano beneficiare. La presenza di anfiteatri, spazi per la didattica laboratoriale, ambienti per l'attività sportiva devono essere pensati non solo per gli studenti, ma per tutta la comunità.

Altrettanto importante è una ricomposizione dei diversi aspetti che concorrono alla nascita di una scuola, evitando la giustapposizione frammentaria delle prospettive educative, architettoniche, gestionali, urbanistiche che ne sono alla base. Tutti i soggetti a vario titolo interessati e coinvolti devono essere capaci di entrare in dialogo e di creare un percorso unitario, evitando la tradizionale separatezza degli ambiti disciplinari che ha caratterizzato per lungo tempo gli interventi di edilizia scolastica²⁷.

La partecipazione di tutti gli attori interessati alla nascita o “rinascita” di una scuola (Dirigente, docente, alunni, genitori, cittadini, enti locali) è determinante affinché lo spazio loro destinato possa diventare uno spazio effettivamente riconoscibile, capace di rispondere alle necessità particolari e plurali degli studenti, di far nascere un autentico senso di appartenenza e di trasformarsi in un fattore determinante nel processo di costruzione identitaria personale e collettiva in seno ad una determinata comunità. La visione strategica dello spazio risulta determinante per la costruzione ed il ripensamento degli spazi scolastici e degli ambienti di apprendimento, poiché lo spazio può coincidere con un luogo preciso, ma rimanda anche ai modi dell’esserci di cui l'uomo fa esperienza, tanto a livello corporeo che esistenziale, ed ha certamente una sua estensione relazionale, nei rapporti tra insegnanti, alunni e conoscenza. In quest’ottica l’opinione degli studenti può offrire informazioni importanti su come dovrebbero essere realizzati le aule e gli spazi della scuola per rispondere

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ A. Ferlenga, in G.Moscato - L.Tosi , (a cura di) *Architetture Educative*, Altralinea Edizioni, Firenze, 2022, p. 13.

²⁷ *Ibidem*.

nel miglior modo possibile alle loro aspettative e ai loro bisogni. Dalle indicazioni provenienti dai Paesi di area anglosassone risulta come sia più produttivo coinvolgere gli studenti a livello di consultazione, piuttosto che come agenti attivi all'interno del processo di progettazione. In Italia sono state condotte alcune ricerche di carattere esplorativo secondo la prospettiva *Student Voice* sugli ambienti di apprendimento, che hanno mostrato come il particolare punto di vista degli alunni ed il modello di scuola che hanno in mente possa intervenire positivamente nella costruzione di una scuola più democratica²⁸.

²⁸ Negli ultimi anni alcuni studiosi italiani hanno intrapreso delle ricerche in un nuovo campo educativo ancora non molto diffuso nel nostro Paese, basato sulla partecipazione attiva degli studenti ai processi decisionali e formativi all'interno della scuola: la prospettiva *Student Voice*. Filippo Dettori dell'Università degli Studi di Sassari ha condotto uno studio sugli ambienti di apprendimento nella Scuola Primaria, in cui i bambini coinvolti si sono espressi su come dovrebbe essere organizzata l'aula per facilitare l'apprendimento di tutti e di ciascun bambino. Dai risultati è emersa la necessità di un setting maggiormente favorevole al lavoro collaborativo e laboratoriale e l'esigenza di superare il tradizionale impianto basato sulla modalità trasmissiva del sapere. Si rimanda a Dettori G.F., *L'aula che i bambini vorrebbero: ridefinire il setting didattico ascoltando gli allievi della Scuola Primaria*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», Pensa Multimedia, Anno X, n. 18, 2017.

Gabriella Ferrara

Il ruolo del corpo nell'educazione speciale

Negli ultimi decenni, l'importanza dello sport nella società e, in particolare, nel contesto educativo è diventata sempre più evidente. Numerosi studi¹ hanno dimostrato i benefici fisici e psicologici derivanti dalla pratica sportiva, sottolineando il ruolo cruciale che essa può svolgere nello sviluppo di un individuo e nella promozione di un ambiente scolastico sano e inclusivo.

Il tema della pratica sportiva per le persone con disabilità, va ben oltre la semplificazione di uno stile di vita sano, ma rimanda ad aspetti complessi di natura pedagogica, educativa, sociale e culturale che concorrono a delineare il sistema di istruzione e formazione. Lo dimostra il crescente interesse che la questione ha suscitato negli ultimi decenni, con l'emanazione di dispositivi normativi sovranazionali che richiamano il diritto di tutti i minori, indistintamente, a un'educazione capace di coinvolgere in maniera armonica ogni dimensione che costituisce l'essere umano, ivi compresa l'educazione del corpo; e lo evidenziano le numerose rassegne di studi internazionali che sottolineano l'imprescindibilità del mainstreaming in educazione fisica e nelle pratiche sportive.

Di conseguenza, occorre richiamare l'assunzione di un habitus procedurale in grado di individuare le strategie didattiche e metodologiche più idonee a promuovere processi di inclusione con l'adozione di una pratica fisica e sportiva che sia “per tutti” e “di ciascuno” al fine di facilitare l'accesso e la pratica fisica in ambito educativo formale a tutti gli alunni con disabilità.

1. Corpo, sport e disabilità

Oggi la società vive in bilico tra la ricerca della perfezione, esaltata dai social media, e un'attenzione per tutti coloro che faticano ad adattarsi ad un ambiente che non riesce a soddisfare le loro esigenze, come le persone con disabilità. In questo senso, lo sport potrebbe essere una soluzione per incontrarsi e scoprire l'altro, superare paure e pregiudizi, in cui l'errore non è visto come un episodio negativo, ma come una spinta in grado di aiutarci a progredire. Educare allo sport significa educare alla lealtà, al rispetto dell'altro e del gruppo. L'attività sportiva può essere un'originale scelta educativa, utile per la

¹ D. Boerchi - C. Castelli - M. Rivolta, Costruire resilienza attraverso lo sport. In *Sport e resilienza* (2013), pp. 15-42, Vita e Pensiero; B. Moy - I. Renshaw - K. Davids, *The impact of nonlinear pedagogy on physical education teacher education students' intrinsic motivation*. «Physical Education and Sport Pedagogy», 21, (2015) p. 517-538; C. Palumbo - A. Ambretti - S. Scarpa, *Esperienze motorie, sportive e disabilità*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion». Pensa MultiMedia Editore. (16) (2019), p. 217-232.

valorizzazione dell'esperienza corporea e per consentire l'accesso alla conoscenza del mondo esterno. Lo sport centrando si sull'uso del corpo e delle sue potenzialità può diventare, quindi, l'esaltazione delle abilità sostitutive, facilitando la motivazione personale e sociale dei soggetti che possiedono un deficit motorio². Per rendere lo sport "universale" è necessario un approccio di ricerca particolare fondato su teorie educative e professionali; ciò significa studiare, scomporre e analizzare la struttura sportiva da un nuovo punto di vista, quello della pedagogia speciale, in grado di creare percorsi educativi e di integrazione quando si incontrano persone con disabilità. La conoscenza dell'educazione speciale rappresenta un ambito favorevole per creare un modello di sport per tutti, perché sottoporre lo sport alla pratica delle persone con disabilità in un contesto di integrazione, significa entrare in una dimensione di reciprocità. La finalità è quella di superare i limiti e le barriere che le scienze mediche e le tecnologie hanno imposto, dando allo sport un ruolo sanitario-terapeutico o professionistico che sceglie e seleziona le persone, dividendole tra sport per persone con disabilità e altri per persone "normali"³. Così, attraverso l'"antropologia della persona umana" ci si comincia a concentrare sulla relazione tra corpo, movimento e disabilità, mettendo al centro la persona diversamente abile, proponendo attività socio-educative a carattere sportivo, rivolte all'accoglienza della persona e al consolidamento di pratiche inclusive nei confronti dei soggetti a partire sin dalla prima infanzia, perché «le attività motorie e sportive incidono nella formazione della persona, con una funzione modellante e interattiva che si espande anche oltre i tradizionali obiettivi»⁴. Viene proposto un nuovo modello, pedagogicamente fondato, che si pone l'obiettivo di far nascere la "terza via" dello sport (educativo-specialistico) e che mantiene l'essenza di questo, proponendolo come un'attività di passatempo per rispondere ai bisogni della società. Per far sì che la diversità diventi una caratteristica costitutiva e non qualcosa da nascondere. Per sviluppare questo modello è necessario ripensare le basi sportive e i pensieri che negli anni Settanta hanno considerato il sistema educativo come una scuola comune per tutti. Si arriva così al passaggio pedagogico dal campo dell'educazione a quello dello sport⁵. Ci si concentra sulla persona, e non sul deficit di questa. Ogni educando presenta dei bisogni speciali da trasformare in desideri (educabilità) e in prospettive di vita speciali, in quanto ogni soggetto è unico e originale, con un proprio progetto di vita. Si salda in tal modo la visione pedagogica generale sull'educabilità della persona, puntando maggiormente sull'idea di bisogno e tentando di descriverlo, quantificarlo, prevederlo e fissarlo, può cadere pure in talune forme di riduzionismo arrivando ad individuare, anche in ambito di azioni senso-motorie e sportive, dei programmi standard e a lungo termine per le singole disabilità, che possono, di contro, anche essere transitorie o variabili. La stessa espressione disabilità, a differenza di diversabilità, sottolinea ciò che manca rispetto ad una normalità⁶. Dunque, prima di tutto è

² *Ibidem*.

³ A. Magnanini - P. Espinosa Trull, *Sport for all: Italian Model*. In «International Journal of Science Culture and Sport», 3(2), (2015), p. 113-126.

⁴ M. Sibilio, *Il corpo intelligente: l'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Esselibri, Napoli 2002, p. 22.

⁵ A. Magnanini - P. Espinosa Trull, *Sport for all: Italian Model*. In «International Journal of Science Culture and Sport», 3(2), (2015), p. 113-126.

⁶ C. D'Anna, *Life skills education for inclusion. Le potenzialità dell'educazione fisica e dello sport a scuola*, Pensa Multimedia, Lecce 2020.

necessario osservare e comprendere la persona nella sua complessità. Parliamo di un percorso in cui ciascuno sperimenta le proprie abilità diverse partendo dall'esplorazione delle risorse personali. Si incrociano così bisogni affettivi, sociali e cognitivi che si manifestano come sperimentazioni motorie finalizzate alla conoscenza del mondo circostante, e quindi alla costruzione della identità perché «diventiamo noi stessi attraverso gli altri»⁷. Nel caso di uno sport di squadra, i soggetti che compongono il gruppo, infatti, dopo essersi dati delle regole, diventano interdipendenti e agiscono fino al raggiungimento dell'obiettivo che può anche essere aggiornato nel tempo. L'obiettivo che un gruppo si pone è il risultato atteso e può essere definito attraverso processi di negoziazione oppure costruito su fatti e risorse disponibili. Il gruppo, per essere efficace, si dovrà fondare sul riconoscimento della diversità: di competenza, di professionalità, di ruolo di ciascun elemento che lo compone; inoltre, deve potersi allargare ad altri soggetti che potrebbero essere significativi nei più diversi ambiti e aspetti. Importante, in questo caso, è il compito di riuscire a gestire le differenze in modo da non provocare conflitti distruttivi e far sì che vi siano scambi reciproci⁸. Lo sport diventa, quindi, un importante strumento di inclusione di tutte le persone che si trovano a rischio di emarginazione, tra cui le persone con disabilità, mettendole nelle condizioni di conoscere il loro corpo e le loro potenzialità, fornendo loro aspettative e nuovi obiettivi.

2. Sport: un mezzo per l'inclusione?

Lo sport ha un potenziale inclusivo per ogni persona e potrebbe rappresentare lo strumento ideale per il verificarsi di un progresso socio-educativo. Bisogna ricordare, però, che esso non è intrinsecamente educativo, ma diventa tale nel momento in cui viene inserito in un progetto formativo e utilizzato dagli educatori, dagli allenatori, dai tecnici con l'intenzione di conseguire gli obiettivi di sviluppo della persona⁹. È importante che lo sport venga letto in chiave educativa per costruire contesti accoglienti. Praticando attività sportiva, infatti, si creano contesti favorevoli per l'inclusione sociale. L'esperienza sportiva, arricchita di valori, rituali e concretezze, può rappresentare una base importante per costruire il progetto di vita di ogni persona, con o senza disabilità¹⁰.

Anche il MIUR (2012) nelle Indicazioni Nazionali del curricolo per il primo ciclo d'istruzione afferma che la partecipazione allo sport permette di condividere con altre persone esperienze di gruppo, e promuove l'inserimento anche di alunni con varie forme di disabilità, esaltando il valore della cooperazione e del lavoro di squadra. Il gioco e i giochi sportivi sono riconosciuti come “buone prassi” dei processi di inclusione, poiché fungono

⁷ C. Palumbo - A. Ambretti - S. Scarpa, *Esperienze motorie, sportive e disabilità*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», Pensa MultiMedia Editore. (16) (2019), p. 222.

⁸ V. Friso, *Il gruppo, la comunicazione e la rete*, in R. Caldin (Eds.). *Da genitori a genitori. Esperienze e indicazioni per famiglie di bambini con deficit visivo*, Erickson, Trento 2015, pp. 137–160.

⁹ P. Moliterni - A. Magnanini, *Lo sport educativo per una società inclusiva. Tra esperienze, problematiche e prospettive*, Franco Angeli, Milano 2018.

¹⁰ A. Magnanini, *Pedagogia speciale e sport: Modelli, attività e contesti inclusivi tra scuola ed extrascuola*. Soares Editore 2021.

da mediatori attivi e facilitatori di relazioni¹¹. Lo sport stimola la considerazione di sé e della propria esistenza, partendo da ciò che una persona è in grado di dare o di fare, a prescindere dalle differenze fisiche o psichiche con gli altri. Ridurre lo sport solamente all'agonismo costituirebbe un'enorme barriera sociale ed inclusiva: a parte i professionisti, allontanerebbe le persone dal praticarlo, poiché si trattrebbe soltanto di un insieme di gesti tecnici senza potenzialità formative. Per cui, a perderci non sarebbero solamente le persone private dell'accesso all'ambito corporeo e motorio, ma lo sport stesso. Se lo sport fosse considerato in tal modo, non potrebbe riguardare le persone con disabilità, come del resto gran parte della popolazione, a cui rimarrebbe solo l'attività fisica di tipo riabilitativo¹². La cultura del movimento e dello sport dovrebbe essere inclusiva per poter andare incontro alle diverse caratteristiche e modalità di funzionamento di tutte le persone: disabili, anziani, uomini, donne, bambini, per poter recuperarne e potenziarne le finalità di tipo formativo ed educativo facendone emergere gli aspetti sociali e culturali¹³. Magnanini (2018, p.60) afferma che i giochi e lo sport sono elementi fondamentali per «sfumare certi confini culturali che percepiamo come troppo netti», e per costruire spazi condivisi di cui ognuno si senta parte, al di là delle diverse provenienze e dei pregiudizi. La dimensione sociale ed educativa dello sport ha bisogno di una promozione a livello internazionale per sostenere i fenomeni dell'integrazione e dell'inclusione e riconsiderare il concetto di salute che porta a vedere lo sport come un insieme di pratiche motorie che lo pongono come strategia educativa nelle modalità con cui il soggetto dovrebbe vivere il proprio tempo libero¹⁴. Giocare nei luoghi pubblici diventa un esercizio di inclusione e di cittadinanza, da praticare tutti insieme. Lo sport si costituisce così come un luogo di integrazione e di interazione, in cui si costruiscono relazioni interpersonali, e in cui si comincia a guardare l'altro come un alleato e compagno di gioco con il quale condividere la propria esistenza. Lo sport, in questa direzione, può essere un'utile risorsa, soprattutto nei luoghi di emarginazione, perché dispone di alcuni dispositivi di crescita che permettono lo sviluppo dell'uomo¹⁵. Favorire l'inclusione attraverso lo sport vuol dire migliorare la qualità del tempo libero delle persone; specialmente nei casi di persone diversamente abili servirebbe a valorizzare le loro qualità e, di conseguenza, ad aumentare il loro livello di autostima. È quindi di fondamentale importanza promuovere uno sport inclusivo per dare sostegno all'intera società e per arrivare ad un'evoluzione pedagogica ed educativa in grado di accogliere le risorse umane considerate diverse, sia per disabilità che per altre condizioni deficitarie. Si tratta di creare un sistema complessivamente più efficiente ed efficace, per adeguarsi alle condizioni del prossimo, con lo scopo di raggiungere un obiettivo comune che supera di gran lunga quello

¹¹ F. Gomez Paloma – P. Damiani, *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*, Erickson Trento 2015.

¹² D. Di Palma - A. Ascione, Le Scienze Motorie e Sportive per favorire un Sistema Inclusivo dei BES. *Italian Journal Of Health Education, Sport And Inclusive Didactics*, 1(3), 2017.

¹³ L. De Anna, (Ed.). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie*, Franco Angeli, Milano 2009; D. Di Palma - A. Ascione, Le Scienze Motorie e Sportive per favorire un Sistema Inclusivo dei BES, «*Italian Journal Of Health Education, Sport And Inclusive Didactics*», 1(3), 2017.

¹⁴ D. Tafuri, D. Palma, & G. Raiola, *The role of the Diversity Manager for valuing diversity in sport*, «*Sport science*», 10(1), (2017), p. 65-69; D. Di Palma & A. Ascione, Le Scienze Motorie e Sportive per favorire un Sistema Inclusivo dei BES, «*Italian Journal Of Health Education, Sport And Inclusive Didactics*», 1(3), 2017.

¹⁵ A. Magnanini, *Pedagogia speciale e sport: Modelli, attività e contesti inclusivi tra scuola ed extrascuola*. Soares Editore 2021.

individuale¹⁶. In questo caso, si può trovare nello sport uno strumento di miglioramento fisico, ma anche di perfezionamento del pensiero critico, cooperazione, inclusione e sviluppo del senso di fiducia che deve essere trasferito dallo sport alla vita. Tutti gli operatori che agiscono nelle zone di emarginazione dovrebbero, quindi, trasformare il momento dello sport in un momento educativo di sviluppo, senza però svuotarlo dei valori di svago e di divertimento. Tutto ciò permetterà di diffondere un'energia positiva, che porterà alla nascita di momenti di condivisione e conoscenza reciproca¹⁷. Giocare con tutti e tra tutti è utile per abbattere i pregiudizi che separano il cosiddetto mondo normale da quello deviante. D'Anna (2020) afferma che assumere una prospettiva inclusiva significa permettere a tutti coloro che praticano attività motoria e sportiva di raggiungere un livello base di abilità tecniche, di provare piacere nell'impegno e nello sforzo prodotti e di non essere esclusi in quanto "meno adatti".

3. I benefici dello sport: dal benessere fisico a quello mentale

«L'agire umano è l'effetto di un pensiero, di un'intenzionalità e si esplica attraverso comportamenti intelligenti di adattamento alle situazioni di vita quotidiane, lavorative, sportive, del tempo libero»¹⁸. Lo sport permette l'assolvimento di alcuni dei bisogni propri dell'uomo legati all'esperienza di gioco, movimento, agonismo e vita di gruppo. Si tratta di uno strumento fondamentale per il miglioramento delle potenzialità presenti in tutti i tipi di disabilità. Infatti, nelle situazioni gravi migliora l'autonomia negli spostamenti e la consapevolezza dei dati senso-percettivi; nelle situazioni di media gravità facilita l'acquisizione di abilità motorie elementari; nelle situazioni meno gravi consente l'acquisizione di abilità motorie più complesse che possono permettere la pratica delle attività sportive. È molto importante che i bambini svolgano attività fisica fin da piccoli affinché questi abbiano maggior consapevolezza e fiducia nelle proprie possibilità, una maggiore autostima, facilità ad instaurare rapporti sociali, una maggiore sopportazione dello stress e siano meno inclini ad avere ansia e depressione¹⁹. L'attività sportiva produce molti altri effetti benefici anche sulla psiche e sulle relazioni sociali, senza tenere conto di età, genere, condizioni fisiche e mentali. Essere una persona sportiva significa anche riuscire a seguire una corretta alimentazione, che consente di raggiungere un buono stato di salute fisica generale e aiuta il soggetto nel mantenimento di un buon peso. La pratica sportiva aiuta le persone con disabilità a sviluppare maggiore equilibrio, utile nella deambulazione, e a potenziare il tessuto muscolare²⁰. Altri studi²¹ dimostrano come la pratica di attività

¹⁶ D. Di Palma & A. Ascione, *Le Scienze Motorie e Sportive per favorire un Sistema Inclusivo dei BES*, «Italian Journal Of Health Education, Sport And Inclusive Didactics», 1(3), 2017.

¹⁷ A. Magnanini, *Pedagogia speciale e sport: Modelli, attività e contesti inclusivi tra scuola ed extrascuola*, Soares Editore 2021.

¹⁸ M.A. Milani, *Sport e inclusione: La disabilità nel contesto scolastico e sociale*, Bononia University Press 2020, p. 45.

¹⁹ M.A. Milani, *Sport e inclusione: La disabilità nel contesto scolastico e sociale*, Bononia University Press 2020.

²⁰ M. Alesi - G. Battaglia, M. Roccella, D. Testa, A. Palma, & A. Pepi, *Miglioramento delle capacità motorie e cognitive mediante un programma di allenamento fisico: tre casi clinici*, «Malattia e trattamento neuropsichiatrici», (2014), pp. 479-485.

²¹ AM. Mariani, L. Piceci, & F. Melchiori, *Il contributo dell'attività fisica su cognizione e apprendimento*, «Formazione e insegnamento», 17 (1 Suppl.), (2019), p. 153-164.

sportiva produca effetti benefici sull'apprendimento, sullo sviluppo delle aree e funzioni corticali, sull'incremento dell'arousal fisiologico e il rendimento scolastico. Inoltre, permette il mantenimento della salute mentale e la prevenzione delle malattie cardiovascolari, diabetiche, ipertensive, spesso legate al sovrappeso che affligge l'infanzia. Diversi studi in letteratura evidenziano come la pratica regolare dell'educazione fisica e dello sport sia benefica anche per le persone con sindrome di Down, perché promuove l'interazione sociale, l'autostima, la salute psicofisica e previene il rischio di malattie croniche²². L'attività fisica regolare è un comportamento di salute essenziale per promuovere la salute generale e il benessere nel corso della vita²³. L'Australian Department of Health and Ageing suggerisce che i bambini dovrebbero praticare almeno 60 minuti di attività fisica al giorno. Recenti studi hanno riscontrato che il 58% di bambini con sindrome di Down non seguono queste raccomandazioni, mentre nel caso di bambini con sviluppo tipico tale percentuale arriva intorno al 15- 25%²⁴. Si associano questi risultati alla mancanza di programmi ludico-motori accessibili, mancanza d'interesse, frustrazione e una scarsa collaborazione da parte dei familiari di bambini con sindrome di Down. Alesi et all (2014) hanno mostrato come praticare regolarmente attività fisica adattata (AFA) con un programma integrato, cioè con la collaborazione tra famiglia e operatore, migliori i tempi di reazione e la working memory in bambini con sindrome di Down. La pratica sportiva influisce positivamente sulla componente viso-spaziale delle persone con sindrome di Down rispetto al linguaggio, maggiormente compromesso²⁵. Tuttavia, un'indagine di ricerca nazionale condotta negli Stati Uniti ha dimostrato come i bambini con la sindrome di Down abbiano una probabilità minore del 45% di impegnarsi in attività fisica e del 52% di partecipare a sport rispetto ai loro coetanei con sviluppo normale. Questi risultati sottolineano un urgente bisogno di interventi che promuovano l'attività fisica per ridurre le disparità di salute²⁶. Promuovere attività fisica adattata per la persona disabile significa esaltare le sue capacità residue, in un mondo in cui viene sempre messo in risalto ciò che non è in grado di essere e ciò che gli manca. Ha, inoltre, lo scopo di promuoverne l'integrazione sociale, l'autostima, prevenire il rischio di obesità e migliorare la qualità di vita. I benefici psicologici sono meno evidenti rispetto a quelli fisici, ma altrettanto importanti. Studi di neuroscienziati, psicologi e pedagogisti sui processi di apprendimento e sui meccanismi di funzionamento del sistema nervoso centrale affermano che dal periodo che va dalla gestazione fino ai dieci anni d'età la motricità influenza il sistema cognitivo; andando avanti negli anni, è invece il sistema cognitivo a influenzare la motricità. Praticare attività fisica, quindi, sarebbe molto utile per superare i problemi della sedentarietà e anche gli eventuali conseguenti problemi di disattenzione²⁷. Inoltre, una buona immagine del proprio corpo e una percezione armonica di sé permettono di sviluppare un benessere psicofisico. L'esperienza che il bambino fa con il corpo è utile per la costruzione dell'Io; infatti, attraverso il movimento i bambini elaborano

²² M.A. Milani, *Sport e inclusione: La disabilità nel contesto scolastico e sociale*, cit.

²³ M. Alesi et al., *Miglioramento delle capacità motorie e cognitive mediante un programma di allenamento fisico: tre casi clinici. «Malattia e trattamento neuropsichiatrici»*, (2014), pp. 479-485.

²⁴ M.A. Milani, *Sport e inclusione: La disabilità nel contesto scolastico e sociale*, cit.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ C. D'Anna, *Life skills education for inclusion. Le potenzialità dell'educazione fisica e dello sport a scuola*, Pensa Multimedia, Lecce 2020.

²⁷ M.A. Milani, *Sport e inclusione: La disabilità nel contesto scolastico e sociale*, cit.

informazioni dei loro processi inconsci e della loro realtà interna. Il corpo viene utilizzato dall'attività sportiva come soggetto di apprendimento di conoscenze e di abilità che altrimenti resterebbero inaccessibili²⁸; è anche in grado di veicolare emozioni e sentimenti, poiché coinvolge i diversi aspetti della personalità del singolo. Per questo, i contesti che offrono un maggiore potenziale di apprendimento sono quelli in cui i partecipanti hanno ruoli attivi. Gardner (1987), a proposito di questo, parla di intelligenza corporeo-cinestetica come la capacità del corpo di esprimersi, governarsi, manipolare le cose, orientarsi in maniera precisa, rispondere costantemente ed efficacemente ai problemi motori che si manifestano nelle forme più diverse²⁹. Lo sport serve anche a scaricare tensioni e aggressività che, se non rilasciate, potrebbero rendere il soggetto nervoso. Inoltre, per le persone con disabilità, partecipare ad un'attività sportiva significa intraprendere una nuova esperienza da affrontare da sole, senza l'aiuto dei genitori, imparando a prendersi cura di se stesse e sviluppando l'indipendenza, utile nella vita di tutti i giorni³⁰. L'attività sportiva stimola, inoltre, l'intelletto e la creatività, poiché tiene la memoria e la concentrazione in allenamento. Lo sport aumenta anche la capacità del soggetto di cambiare e adattarsi a nuove situazioni o a nuove esigenze esterne indipendenti da lui imparando ad accettare ogni circostanza nel modo più corretto. Un altro effetto benefico che lo sport produce nelle persone con disabilità risiede nel fatto che esso permette il loro inserimento in un contesto sociale. Si instaurano una molteplicità di relazioni, che consentono al soggetto consente di sperimentare sentimenti ed emozioni che scaturiscono dai rapporti interpersonali. Oltre a ciò, l'atleta è portato a rispettare una serie di norme scritte per giungere alla realizzazione dell'obiettivo finale, e delle norme non scritte che riguardano la rispettosa convivenza con le altre persone e che sono fondamentali per la vita di comunità³¹. In questo senso, gli sport di squadra sono quelli più idonei per creare un'interdipendenza positiva tra i membri che vi partecipano: ogni membro del gruppo dipende da un suo compagno e al tempo stesso costituisce per lui una risorsa. All'interno della squadra si percepisce un forte calore e un forte senso di appartenenza e ci si aiuta reciprocamente per raggiungere una meta comune. Il soggetto con disabilità, in questo caso, sente che anche lui è indispensabile per la squadra. La condivisione dell'agonismo, inoltre, potrebbe essere fondamentale per instaurare rapporti tra persone normodotate e con disabilità.

Conclusione

Il potenziale dello sport come strumento di inclusione sociale all'interno del sistema educativo rappresenta un'opportunità unica per promuovere la coesione e la collaborazione tra individui di diverse età, provenienze culturali e abilità fisiche. Tuttavia, la realizzazione di un ambiente veramente inclusivo e la promozione dell'inclusione sociale attraverso lo

²⁸ M. Vinciguerra, *Verso un nuovo ideale paideutico*, «Lezioni di Pedagogia fondamentale», ELS La Scuola, Brescia 2017, pp. 429-443

²⁹ M. Sibilio, *Il corpo intelligente: l'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Esselibri, Napoli 2002.

³⁰ P. De Mennato, *Per una cultura educativa del corpo*, Pensa, Lecce 2006.

³¹ F. Gomez Paloma - D. Ianes & D. Tafuri, *Embodied Cognition: Theories and Applications in Education Science*, Nova Science Publishers 2017.

sport richiedono un impegno costante da parte di tutte le parti coinvolte, tra cui docenti, genitori e istituzioni. È fondamentale, infatti, mettere in atto politiche e programmi educativi che valorizzino la diversità e che garantiscono pari opportunità di accesso e partecipazione alle attività sportive per tutti gli studenti. Inoltre, la ricerca e la formazione degli insegnanti devono continuare a focalizzarsi sull'importanza dello sport e delle attività fisiche nell'educazione, al fine di promuovere approcci innovativi e strategie efficaci per l'inclusione e il benessere degli studenti. In ultima analisi, lo sport può rappresentare una strada inclusiva nella scuola solo se sostenuto da un solido impianto culturale e da un'attenta pianificazione pedagogica, in grado di valorizzare le potenzialità e le peculiarità di ciascun individuo e di contribuire alla costruzione di una società più equa, solidale e inclusiva.

Tiziana Iaquinta

Come cammelli nella cruna dell'ago. La «religione del corpo» e la pedagogia dell'incorporare

1. *La «religione del corpo»*

La metafora presente nel titolo di questo contributo che intende riflettere sulla centralità del corpo nel nostro tempo, ma anche sui piccoli segni in direzione decentralizzante, descrive con efficacia paradigmatica sia la tensione verso una perfezione fisica mai percepita tale dal soggetto, sia la «religione del corpo» che condiziona il nostro vivere e che ci costringe a sforzi psico-fisici-emotivi in risposta alle richieste e ai modelli della «società *social*», quella cioè creata dai social media. In questa ottica il raggiungimento di un obiettivo sollecita inevitabilmente altri perfezionamenti, ragion per cui il corpo/cammello non potrà mai passare per la cruna di un ago (sé fisico idealizzato).

Al corpo-simbolo possono essere estese le riflessioni di Hartley Burr Alexander¹ a proposito delle idee religiose. Secondo il filosofo americano queste o sono delle immagini o non sono nulla. L'atto del culto non è mai un atto realistico poiché esso si muove e vive in un'atmosfera di doppio significato. La penna, il ciotolo, il segno geometrico, la parola cantata, il pane sacramentale, non sono quel che sembrano essere nella nuda realtà sensibile. Le loro sacre qualità derivano infatti da modi soprasensibili di esperienza².

Il corpo, nel suo significato e valore, detiene nella società e nella cultura contemporanee un ruolo primario, al punto che la nostra epoca può essere definita «corpo-centrica» sia nell'essere che nell'agire dell'uomo. Dalla svalutazione, dal disprezzo, dalla rimozione della dimensione corporea, si è passati nel corso di pochi decenni al corpo come elemento trasformativo della civiltà contemporanea anche per le istanze di emancipazione e di liberazione che la attraversano. Esso rappresenta un valore in sé e le sue dinamiche e potenzialità sono accolte nella globalità della persona umana³.

Non più considerato un disvalore o un pericolo da cui l'anima, lo spirito o la coscienza, debbano difendersi, il corpo si configura come una realtà intimamente connessa con la dimensione spirituale dell'uomo⁴. «Portatore di brame, bisogni, passioni, ideologie, pulsioni»⁵ esso è allo stesso tempo struttura dell'unità psicofisica e sovrastruttura della stessa identità dell'uomo, che è fondamento dell'individuo-soggetto-persona e in cui sono

¹ H. B. Alexander, *Apologia pro fide*, «The Philosophical Review», 29 (2), (1920), pp. 113-134.

² H. B. Alexander, *Apologia pro fide*, cit.

³ I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

⁴ D. Sarsini, *Il corpo in Occidente. Pratiche pedagogiche*, Carocci, Roma 2013.

⁵ A. Mariani, *Riflessioni sul corpo in pedagogia: tre percorsi*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 12 (20), (2020), pp. 7-14.

sedimentati gli archetipi, in cui si manifesta il presente e si realizza il futuro che è in parte storicamente scritto proprio nella datità corporea. Il corpo rappresenta, dunque, un luogo speciale e generale, proprio e comune, biologico e culturale⁶.

Di fronte al riconoscimento condiviso dell'interconnessione tra dimensione cognitiva, affettiva, sociale e motoria, che gli studi delle neuroscienze hanno evidenziato⁷ e che sono alla base di molte riflessioni pedagogiche⁸, la ricerca di sintesi non è stata né equanime né ha operato in modo unificante, poiché ha mantenuto viva la separazione tra corpo e mente. Una disgiunzione che il filosofo Umberto Galimberti spiega con la negazione dell'ambivalenza del corpo, del suo essere entrambi, cioè corpo e mente, natura e cultura⁹. Il corpo, d'altra parte, pur nella sua tangibilità, presenta una connotazione di sfuggivolezza, in quanto non si tratta di un dato indiscutibile ma dell'effetto di una costruzione sociale e culturale¹⁰.

L'importanza attribuita al «corpo esteriore» in quanto strumento indispensabile per fare esperienza del mondo, volendo mantenere a livello concettuale una distinzione rispetto al «corpo interiore» (emozioni, percezioni, sentimenti, stati d'animo), e l'utilizzo di esso come lente di ingrandimento e privilegiata chiave di lettura della pluralità dei contesti di vita, ha comportato al soggetto un implicito senso di inadeguatezza, relativo alla discrasia tra l'immagine del corpo posseduto e l'immagine del corpo desiderato. Ogni società, d'altra parte, all'interno della propria visione del mondo, delinea un sapere particolare sul corpo (componenti, prestazioni, corrispondenze, ecc.) e gli attribuisce senso e valore. Concezioni del corpo che dipendono da quella della persona.

Nelle società occidentali, secondo David Le Breton, la rappresentazione del corpo, è generalmente anatomo-fisiologica, inherente cioè al sapere biomedico, il quale si fonda su una particolare concezione della persona che permette di affermare «il mio corpo» secondo la logica del possesso¹¹.

Il corpo a cui oggi si dedicano attenzioni e cure per renderlo sempre maggiormente performante, seducente e primeggiante rispetto ad altri corpi mossi dalla medesima tensione, in un allineamento acritico ai *diktat* della cultura *social* che costringe a comparazioni con ineguagliabili modelli algoritmici, è in sostanza un «corpo irrealistico-reale». Esso si trova al centro di un processo di adorazione e divinizzazione che si palesa nel tentativo di consegnarlo ad una forma perfetta e definitoria che è in sostanza una «non forma». Questo non solo in ragione del fatto che il divino è perfezione non rappresentabile; ma perché il corpo naturale, anche quello più vicino all'idea umana di compiutezza, dinanzi allo sguardo indagatore risulterà sempre perfettibile in qualche punto. Per di più il corpo, per condizione di natura, è costantemente minacciato dalla fragilità e dalla precarietà, dal consumarsi e trasformarsi della materia, dal deperire dell'organismo e delle sue facoltà. Mortale per un verso, generativo per un altro, scrive Alessandro Mariani, il corpo recepisce e procrea, patisce e agisce, sottostando, ineluttabilmente, all'assunto preliminare dell'essere fatalmente

⁶ A. Mariani, *Corpo e Modernità. Strategie di formazione*, Unicopli, Milano 2004.

⁷ C. Cristini, A. Ghilardi, *Sentire e pensare. Emozioni e apprendimento fra mente e cervello*, Springer, Berlino 2008.

⁸ M.G. Contini-M. Fabbri-P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente, corpo, significati, contesti*, Raffaello Cortina, Milano 2006; T. Iaquinta, *La ricerca della gioia*, Novalogos, Aprilia 2022.

⁹ U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 2023.

¹⁰ D. Le Breton, *Antropologia del corpo*, Meltemi, Milano, 2021.

¹¹ D. Le Breton, *Antropologia del corpo*, cit., pag. 25.

destinato a perire¹². Il tentavo di negare, rimuovere, esorcizzare, porre in esilio, la caducità della condizione umana, ha portato ad una esasperazione del concetto di benessere psico-fisico e a coltivare desideri di giovinezza eternale.

È «ingegno della contemporaneità» secondo Le Breton far passare per liberazione del corpo quello che non è se non un elogio del corpo giovane, sano, slanciato, igienico. La forma, le forme, la salute, s'impongono come preoccupazioni e inducono a un diverso tipo di relazione con sé, alla sottomissione a un'autorità diffusa ma efficace¹³.

Il corpo è così divenuto plastico. Corpo sul quale è possibile intervenire chirurgicamente infinite volte, in ragione dei progressi della scienza medico-chirurgica, e che lo configura come «corpo docile».

Dalla riappropriazione del corpo, *leitmotiv* delle contestazioni del '68, si è passati alla sua ri-disegnazione, una volta acquisita la consapevolezza di esserne possessori. Proprietari di un corpo e anche del suo destino estetico.

Un processo al quale hanno contribuito certamente le tecnologie di comunicazione che hanno sancito il declino o, per alcuni versi, lo smarrimento/perdita del corpo reale, con il quale il soggetto si muove nel mondo dell'esperienza, e che è divenuto mezzo che può attraversare lo spazio e il tempo, alla ricerca dell'eternità. Corpi plastificati e siliconati secondo Anna D'Elia che segnano la fine di ogni storia che la vita incide sulla pelle e sanciscono la nascita del corpo banalizzato, anonimo, vuoto: senza età, sesso, storia, memoria¹⁴. Un corpo costruito, modificato, rifiutato, clonato, amato, odiato, esibito, riprodotto. Un oggetto modificabile, anche solo virtualmente, e reso invisibile attraverso una leggera pressione del dito sul mouse o di sfioro del *touchscreen*. Il significato naturale del corpo e il valore formativo attribuito al trascorrere dei giorni, alla trasformazione dovuta all'azione del tempo, alla crescita legata al cambiamento, sono divenuti pertanto motivo di ansia¹⁵.

L'illusione, dunque, di poter essere giovani per sempre, di poter intervenire e governare il corpo a proprio piacimento, ha prodotto un atteggiamento egemonico sul mondo interno del soggetto (emozioni, sentimenti, stati d'animo, passioni, ecc.) con il ratrappimento e la silenziazione di molte manifestazioni del «sentire umano». Nonostante sul piano teorico al tema delle emozioni e dei sentimenti si conceda oggi uno spazio maggiore rispetto al passato¹⁶.

Il corpo è sineddoche. La parte capace di rappresentare l'essere umano nella sua interezza. Una corporeità prevalente nutrita inoltre da una società ossessionata dalla misurazione e dalla valutazione e a cui il dato fisico può essere facilmente sottoposto. A differenza di altre dimensioni dell'uomo per loro natura non misurabili e quantificabili.

L'*Homo complexus* di Edgar Morin¹⁷ è così diventato *Homo existimatus*¹⁸. Un uomo il cui essere e agire è continuamente quantizzato, sul piano professionale e personale, e che

¹² A. Mariani, *Riflessioni sul corpo in pedagogia: tre percorsi*, cit.

¹³ D. Le Breton, *Antropologia del corpo*, cit.

¹⁴ A. D'Elia, *Diario di un corpo. Frammenti, immagini, connessioni fra sé e il mondo*, Unicopli, Milano 2002.

¹⁵ A. D'Elia, *Diario di un corpo*, cit.

¹⁶ G. D'Addelfio, in A. Bellingreri et al, *Percorsi di pedagogia generale*, UTET Università Torino 2021, pp.43-52.

¹⁷ E. Morin, *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze 2017.

¹⁸ T. Iaquinta, *Homo existimatus, adverse time and sense of measure*, «Cultura pedagogica e Scenari educativi», 1 (1), (2023), pp. 249 -253.

comporta un processo di linearizzazione. Processo che se indispensabile alle scienze matematiche per operare riduzioni in forma semplificata di operazioni o teorie, applicato all'uomo disgiunge dimensioni indispensabili per poterne definire la complessità. Una *diminutio* che costringe a diventare sempre più funzionanti e sempre meno esistenti¹⁹.

2. *Corpo naturale e corpo artificiale*

L'asimmetria esistente tra «corpo esteriore» e «corpo interiore» richiede che si precisi il significato della parola corpo al fine non solo di individuare anche piccoli segni di decentralizzazione della dimensione fisica, ma per sottolineare l'importanza della parte invisibile e intangibile dell'essere umano, l'anima, che lo contraddistingue da tutti i viventi. Operazione necessaria anche nella prospettiva di una contrapposizione tra corpo naturale e corpo artificiale, quello cioè creato dall'Intelligenza Artificiale²⁰, che potrebbe prospettarsi in futuro.

Corpo è il termine generico con cui si indica qualsiasi porzione limitata di materia. Entità che si specifica, secondo la concezione dominante nell'ambito delle scienze naturali, come struttura fisica dell'uomo e degli animali²¹, designando un oggetto materiale e depersonalizzato, in quanto scomponibile in unità sempre più piccole (organi, ossa, muscoli, ecc.) soggetto a interventi di varia entità, dalla misurazione al prelievo, dalla sostituzione a forme più o meno reversibili di alterazione.

Il corpo come una entità autonoma naturale e strutturata in parti funzionanti meccanicamente, non può essere pensata se non in via puramente teorica²², il vissuto è infatti personalizzazione, il *Leib* husserliano²³ contrapposto al *Körper*, ovvero il corpo in quanto oggetto di una conoscenza fattuale²⁴. Il corpo si istituisce infatti, e necessariamente, come forma di «natura socializzata», costruita sulla base di una visione del mondo e dell'essere umano propria di una data società e cultura²⁵.

D'altra parte è a partire dalla separazione tra una presupposta realtà materiale del corpo, la prigione o tomba dell'anima descritta da Platone²⁶ o *la res extensa* di Cartesio²⁷ da un lato, e la dimensione spirituale, l'anima, o pensante, la *res cogitans*, dell'uomo, dall'altro, che si è sviluppato per larga parte il pensiero occidentale almeno sino alla filosofia tardoottocentesca²⁸ e a correnti più recenti che, sulla scia delle riflessioni di Schopenhauer²⁹ hanno messo in evidenza la duplicità del corpo; oggetto tra gli altri oggetti fisici del mondo e insieme centro della volontà, dell'impulso e del moto o, in ottica fenomenologica, della percezione³⁰.

¹⁹ T. Iaquinta, *Homo existimus*, cit.

²⁰ R. Manzotti - S. Rossi, *Io & l'A: Mente, Cervello e GPT*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2023.

²¹ *Corpo* in *Vocabolario della lingua italiana*, Treccani 2022.

²² S. Stano, *I corpi impossibili dell'intelligenza artificiale*, in Leone M., Santangelo A., *Semiotica e intelligenza artificiale*, Aracne, Ariccia 2023, pp. 219 - 238.

²³ E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 2002.

²⁴ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 1965.

²⁵ M. Douglas, *I simboli naturali*, Einaudi, Torino 1979.

²⁶ Platone, *Opere*, Laterza, Roma – Bari 1967.

²⁷ R. Cartesio, *Discorso sul metodo*, Bompiani, Milano 2002.

²⁸ F. Nietzsche, *Così parlo Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*, Adelphi, Milano 2015.

²⁹ A. Schopenhauer, *Sulla quadruplici radice del principio di ragion sufficiente*, Rizzoli, Milano 1995.

³⁰ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, cit.

Sebbene questi sviluppi abbiano segnato il passaggio da una visione della corporeità fortemente ancorata alla realtà materiale, a una sua rivalutazione come sintesi di oggettualità e soggettività, avere corpo (possesso) ed essere corpo (essenza), il dualismo influenza la concezione e la percezione della dimensione corporea. In concezioni e dottrine religiose, ad esempio, con preciso riferimento all'uomo, il corpo è considerato l'elemento corruttibile e, in quanto tale contrapposto all'anima e allo spirito. Nel pensiero filosofico moderno, tale contrapposizione rientra in quella più generale tra la realtà estesa e la realtà pensante. La tendenza a scindere le due dimensioni, come detto in precedenza, è ancora oggi presente, allo stesso tempo è possibile intravvedere piccoli segni di decentralizzazione della dimensione fisica relativi agli studi sul corpo nel campo dell'Intelligenza Artificiale.

Se alla cura del corpo è riservata maggiore attenzione rispetto alla dimensione del «sentire», il prospettarsi di un futuro abitato anche da corpi artificiali (androidi) inizia a destare qualche preoccupazione per il timore della sostituibilità dell'umano con il robotico. Le ferventi sperimentazioni nel campo dell'IA che hanno caratterizzato gli ultimi decenni, sono state infatti indirizzate non solo allo sviluppo delle potenzialità cognitive ma anche alle caratteristiche fisiche dei corpi con lo scopo di una progressiva miniaturizzazione e convergenza tra corpo artificiale e corpo umano. *Geminoid Hi*, controparte androide dello scienziato Hiroshi Ishiguro docente all'Università di Osaka e massima autorità in tema di intelligenza artificiale e robotica umanoide ne è l'esempio³¹. Ishiguro, da tempo lavora per creare il clone perfetto di se stesso e per produrre «robot umani» nelle fattezze e nelle movenze. Analizzare tramite l'androide la persona dalla quale ha appreso ogni comportamento, essendo programmato con gli stessi percorsi informativi e conoscitivi, e creare una società del futuro che sia simbiotica tra le due specie è lo scopo degli studi dello scienziato³². Attraverso le creazioni dell'IA le scienze potranno così approfondire e comprendere la differenza tra natura umana e natura artificiale e dare nuova collocazione alla figura dell'essere umano.

Il genere umano, secondo lo scienziato, viene dall'inorganico e tornerà ad essere inorganico ed è per questo che bisognerà abituarsi ad un mondo popolato da avatar e robot e a non pensare più all'umano come binomio cervello-corpo³³. Anche la dimensione emozionale e il concetto di «coscienza, d'altra parte, sono da tempo oggetto di interesse dell'IA attraverso le ricerche dell'*Affective Computing* che analizza e sviluppa infatti strumenti di calcolo basati su algoritmi pensati per riconoscere, esprimere e generare emozioni umane.

Non sono pochi gli interrogativi che i progressi nell'ambito dell'IA suscitano. Uno tra questi riguarda proprio la competizione che potrebbe attuarsi tra corpo naturale e corpo artificiale, tra essere umano e androide³⁴. Competizione che porterebbe, da una parte, ad esasperare la cura del corpo una volta eletto l'androide a modello prestazionale di riferimento; dall'altra, poiché la competizione si configurerebbe come impari e a vantaggio del corpo-macchina, averne coscienza potrebbe comportare un riequilibrio tra «corpo esteriore» e «corpo interiore», tra corporeità e sentire, attribuendo adeguato o maggiore

³¹ D. Sakamoto - H. Ishiguro, *Geminoid: Remote-Controlled Android System for Studying Human Presence*, «Kansei Engineering International», 8 (1), (2009), pp. 3-9.

³² H. Ishiguro, F. Della Libera, *Geminoid Studies. Science and Technologies for Humanlike Teleoperated Androids*, Springer, Berlino 2018.

³³ H. Ishiguro, F. Della Libera, *Geminoid Studies*, cit.

³⁴ L. Gerd, *Tecnologia vs. Umanità. Lo scontro prossimo venturo*, Egea, Milano 2019.

valore alla «grandezza silenziosa» rispetto alla «grandezza riconosciuta»³⁵. Cioè a tutte quelle caratteristiche e qualità (gratuità, gratitudine, generosità, disponibilità, ecc.) non misurabili e quindi non soggette a replicazione algoritmica. Un modo per tentare di contrastare le esasperazioni e le derive del trans/post umano mantenendo la persona al centro della scena esistenziale.

3. Per una pedagogia dell'incorporare

Sulla base di una netta contrapposizione tra sensi e senso, oggettualità e soggettività, secondo Simona Stano, il corpo creato dall'intelligenza artificiale è un «corpo che al più si può avere, non essere»³⁶. Ciò nonostante, il progresso tecnologico, nei diversi campi di applicazione, ha da tempo avviato forme di incorporazione dell'Intelligenza Artificiale nella società, che risulta in diverse tipologie di corporeità ibrida alludenti a una progressiva erosione dei confini tra dimensione biologica e culturale, mondo interno ed esterno, sostanza materica e universo discorsivo, prefigurando una sostanziale congiunzione tra il *Me–carne* e il *Sé–corpo proprio*³⁷.

È a partire dalla riflessione di Donna Haraway³⁸ che è possibile prospettare una «pedagogia dell'incorporare» il cui senso non è da ricercare nel significato etimologico tardo-latino del «far penetrare una sostanza in un'altra», del «mescolare più materiali in modo che si fondano in un corpo solo», ma è quello di «associare in un unico insieme due elementi diversi» che si traduce nell' educare le generazioni future ad una nuova convivenza per poter interagire con gli artefatti dalle sembianze umane creati dall'IA.

Una «pedagogia dell'incorporare» che si troverà a dover riflettere su diverse questioni e a più livelli. Una prima questione potrebbe riguardare proprio il profilarsi della coabitazione tra corpi naturali e corpi macchine e l'importanza di una educazione *per* e *all'* umanità consapevole, capace di promuovere e sviluppare un crescente senso di responsabilità e di appartenenza alla specie umana. Sarà compito del sapere pedagogico riaffermare l'importanza di una educazione *al* e *del* corpo umano nella prospettiva dell'educazione della persona considerata nella sua interezza e globalità.

Una seconda questione dovrà certamente concernere l'educazione del «corpo interiore» come aspetto distintivo dell'essere umano; il «sentire» rappresenta infatti la peculiarità dell'essere umano non riproducibile in laboratorio. Occorrerà pertanto risignificare il corpo, strumento di esperienza e di conoscenza, di lettura e interpretazione del mondo, ma soprattutto di relazionalità significativa³⁹ rendendo operante la distinzione tra facoltà e potenzialità umane e sue imitazioni. Non meno impegnativa sarà la riflessione sulla dimensione assiologica. L'automazione non investe solo settori pratici della vita umana, ma rimodula anche gli aspetti valoriali (responsabilità, competenze, percezione dell'altro, ecc.)⁴⁰. L'intelligenza artificiale non può essere ritenuta un ingranaggio neutrale di un sistema più

³⁵ T. Iaquinta, *Homo existimus*, cit.

³⁶ S. Stano, *I corpi impossibili dell'intelligenza artificiale*, cit., pp. 219 – 238.

³⁷ D. J. Haraway, *A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist–Feminism in the Late Twentieth Century*, «Socialist Review», 80 (1985), pp. 65–108.

³⁸ D. Haraway, *A Cyborg Manifesto*, cit.

³⁹ Bellingreri A., *Il corpo, le emozioni e il riconoscimento reciproco*, «Pedagogia e Vita», 77 (2), (2019), pp. 18-35.

⁴⁰ E. Grassi, *Ethics and Humanism in the Machine Era*, «Intercultural Relations», 22 (4), (2018), 51-68.

esteso, poiché contiene un portato valoriale preponderante rispetto a qualsiasi altra creazione prodotta dall'intelletto umano⁴¹. L'antropocentrismo lavora per l'acquisizione, da parte della macchina, dei valori etici e morali della società dell'essere umano, al fine di poterla controllare secondo le proprie norme sociali. La macchina, pertanto, potrebbe svilupparsi in nuove direzioni, progettando ad esempio valori che non passino dall'umano alla macchina, ma della macchina per la società dell'umano⁴². La riflessione pedagogica dovrà riguardare anche aspetti etici. Un'etica come strumento regolatorio dei rapporti con l'IA e che includa anche l'algoritmo e la macchina che lo ospita.

Una serie di importanti sfide impegnerà dunque il sapere pedagogico nei prossimi anni. Esso dovrà mettere in campo la sua specificità sapienziale, i suoi postulati, le sue prassi, per continuare a preservare l'essere umano da ogni processo di disumanizzazione, a valorizzare la sua unicità e originalità, la sua capacità di stupirsi dinanzi alla bellezza⁴³, di lasciarsi permeare, di esserne trasformato. Una «pedagogia dell'incorporare» che sia tutela e rafforzamento degli aspetti di cui l'androide sarà sempre privo: l'umanità, la connotazione di persona, la possibilità di emanciparsi per mezzo dell'educazione.

⁴¹ L. Floridi, *Etica dell'Intelligenza Artificiale*, Raffaello Cortina, Milano 2022.

⁴² E. Grassi, *Etica e intelligenza artificiale. Questioni aperte*, Aracne, Roma 2020.

⁴³ H. Gardner, *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Feltrinelli, Milano 2022.

Cristian Righettini

Il corpo tra pedagogia e medicina per l'umanizzazione delle cure

Nel segno di un dialogo transdisciplinare tra pedagogia e medicina, il saggio in parola si propone di riflettere, senza pretesa d'esaustività, sul corpo come istanza fondamentale per poter ideare, progettare e attuare percorsi di formazione per l'umanizzazione della medicina e delle cure. In particolar modo, viene qui tematizzato il sollevo dalle sofferenze delle malattie croniche e terminali, che affliggono numerose persone in condizione di fragilità corporea, psicologica e sociale, approfondendo un progetto legato alla possibile mappatura di realtà impegnate in azioni e iniziative di aiuto, sostegno e conforto.

1. Riflessione pedagogica e corporeità in ambito medico

La profonda complessità che denota il lemma *corpo* tematizza, senza avere qui la pretesa di esplicarne in maniera esaustiva la portata euristica, la fertilità della riflessione pedagogica, con particolare riferimento all'essere persona in ambito educativo e formativo. Il costitutivo *esserci* della persona, essere vivente con caratteristiche fisico-psichiche, affonda le sue radici vitali nella considerevole mole di dati e processi fisici, chimici e biologici che caratterizzano ogni vivente, ogni specie. «In primo luogo, le persone devono essere dei corpi per poter essere anche delle persone»¹; è impossibile affrontare qualsiasi discorso sulla persona senza la consapevolezza di essere inseriti nelle coordinate di spazio e tempo, in un mondo con delle regole naturali inderogabili. Inizialmente, è da riscontrare la fatticità reale, fenomenica, viva della persona, che non solo occupa un posto nel mondo fisico ma è una presenza soprattutto perché rende possibile, primariamente, la vita stessa del soggetto umano. Secondariamente, la concezione personalista ha dedicato numerose riflessioni alla questione dell'agire, alla possibilità (e ai limiti) delle potenzialità umane per tradurre l'intenzionalità in opere e comportamenti, afferenti ad un campo che è necessariamente prassico ed etico. G. Galeazzi sottolinea che «l'attualità di una ispirazione personalista è data dalla capacità di rispondere alle sfide del tempo: quelle della società postmoderna sono essenzialmente sfide etiche; da qui l'opportunità di vedere come nel campo dell'etica generale e in quello di specifici settori [...] si realizzi l'impegno di affrontare e risolvere questi problemi in nome della persona»². Il soggetto dell'esperienza è ben lontano da essere un passivo ricettore di stimoli sensoriali, ma possiede un'istanza tipicamente identificabile con l'unità di corpo e mente, pensiero e azione, volizione e riflessione, che identifica l'essere proprio della persona: «soltanto una ricerca radicale, orientata verso le fonti fenomenologiche della

¹ P. Ricœur, *La persona*, Morcelliana, Brescia 1997, p. 50.

² G. Galeazzi, *Personalismo*, Editrice bibliografica, Milano 1998, p. 64.

costituzione delle idee di natura, corpo proprio, psiche e delle idee di io e persona, può fornire soluzioni decisive e insieme riconoscere la legittimità e la validità dei motivi di quelle ricerche³. Se la coscienza umana è indissolubilmente in un corpo, coordinata ad un corpo, l'unità che ne deriva è organica, animata, viva, punto di incontro sensoriale ma anche razionale con il mondo esterno, con la datità fenomenica delle cose e delle dinamiche dell'ambiente circostante, con gli oggetti inanimati, con gli esseri viventi così come con l'alterità per eccellenza che è la realtà di un altro essere umano. Tra la coscienza e l'esistente c'è ovviamente distinzione, ma non separazione, esiste una reciproca implicazione che si potrebbe definire dialettica nella sua costitutiva essenza. In tale contesto, non si può tacere in maniera inconsulta o arrogante sui molti limiti che ne caratterizzano l'esistenza terrena e corporea, primi fra i quali la morte e la malattia. «Essere interella l'intera, complessa realtà corporea che desidera finché vive o, meglio, le è dato di vivere. Ogni tentativo di eludere la condizione 'finita' del pensare, ovvero il suo essere-incarnata dalla nascita alla morte, conduce a un discorso pedagogico astratto»⁴. Qualsiasi discorso dotato di rigore scientifico e onestà intellettuale non può evitare un confronto franco con la finitudine e la *datità* dell'essere umano, pena l'elaborazione di argomentazioni parziali e contraddittorie. La medicina attuale, dalla sua prospettiva epistemologica, ha scoperto - per certi versi riscoperto - l'unità della persona, la sua globalità e unicità, l'intima connessione tra aspetti corporei e mentali, fisici e funzionali, statici e dinamici⁵; diversamente dagli aspetti più deleteri del meccanicismo e del determinismo, la persona è un organismo, di una complessità tale che il paragone con la macchina non solo non appare più adeguato, ma comporta un ribaltamento concettuale tale per cui è il vivente ad essere foriero di maggiore difficoltà nell'essere colto e compreso. «Insomma, qualsiasi cosa si dica, la macchina resta un oggetto la cui totalità è somma delle parti, mentre nel caso dell'uomo non vi è ragione né modo di percepirla in questa forma riduzionistica»⁶. Emergono sempre più nel dibattito scientifico, così come nelle prassi sanitarie e ospedaliere, istanze di personalizzazione e umanizzazione delle cure che rispondono allo stesso tempo ad evidenze medico-scientifiche ed esigenze etico-sociali. Un'idea di personalizzazione della medicina considera le caratteristiche soggettive del paziente, le sue variabili uniche, fisiche, sociali, etniche e contestuali, persino quelle psicologiche, valoriali ed esistenziali: le potenzialità insite nei più raffinati strumenti e *database* tecnologici, ormai condivisibili tra enti di ricerca in tutto il mondo, costituiscono una possibilità per connettere i dati statistici più aggiornati e puntuali, le conoscenze sedimentate nella letteratura internazionale, i *trials* clinici con l'idea stessa di persona globalmente e integralmente intesa⁷. La direzione di senso che la medicina sta intraprendendo anima sempre più la rappresentazione non solo di un aggiornamento degli studi e delle buone pratiche cliniche, ma anche di un vero e proprio cambio di paradigma

³ E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 1965, p. 570.

⁴ P. Malavasi, Un'ontologia ermeneutica della riflessione pedagogica, in G. Sola (a cura di), *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia*, Bompiani, Milano 2002, p. 221.

⁵ Cfr. L. R. Angeletti - V. Gazzaniga, *Storia, filosofia ed etica generale della medicina*, Elsevier, Milano 2012 e G. Cosmacini, *L'arte lunga. Storia della medicina dall'antichità a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2011.

⁶ G. Israel, *Per una medicina umanistica. Apologia di una medicina che cura i malati come persone*, Lindau, Torino 2010, p. 51.

⁷ Cfr. F. Anelli et al. (a cura di), *Persona e Medicina. Sinergie sistemiche per la Medicina Personalizzata*, FrancoAngeli, Milano 2021.

che necessariamente influenza uno *sguardo* sul rapporto medico-paziente e sulla stessa idea di *persona in cura* che legittimamente si può avvicinare al concetto della promessa pedagogica, della *persona di cui aver cura*. Il riconoscimento della persona come corpo vivente, vissuto e soggettivamente inteso, pensante, senziente e volente, è la base dalla quale partire per qualsiasi discorso sull'umanizzazione della medicina, pur nel rispetto della dimensione dell'epistemologia medica, del metodo scientifico e dell'*Evidence Based Medicine*⁸. Allo stesso tempo, l'attenzione e la cura delle relazioni umane, come viene auspicato dalle *Medical Humanities*, coinvolge certamente *l'essere corpo* e *l'essere in un corpo*, avere a disposizione dei sensi e delle facoltà tipicamente interattive e comunicative; nelle sue diverse istanze concettuali e dimensioni dialettiche, la persona trova la centralità della cura proprio nel riconoscimento ontologico ed etico dell'unità mente-corpo.

2. Umanizzazione delle cure, persona, sollievo

L'umanizzazione della medicina ha chiare afferenze pedagogiche, che vanno affrontate in maniera ermeneutica e progettuale, per poter pensare e agire in ottica consapevolmente educativa rispetto ai professionisti della salute, tanto nella formazione iniziale quanto in quella *in itinere*⁹. Anzitutto, si tratta di riconoscere la cura come un'istanza connessa alla relazione d'aiuto, poiché, partendo dal riconoscimento del valore e della dignità della persona, mette in gioco nei soggetti protagonisti una serie di risorse intellettive, emotive e pratiche orientate relazionalmente al sostegno, alla crescita e al benessere, favorendo la ricerca di consapevolezza e responsabilità, autonomia, libertà e, per quanto paradossale possa sembrare in situazioni medico-ospedaliere, felicità e riappacificazione. È auspicabile che le riflessioni e le azioni introdotte non perdano mai la capacità di connettersi, di interagire le une con le altre, di influenzarsi reciprocamente, senza perdere di vista la finalità: il benessere della persona e l'umanizzazione delle cure, mantenendo lo stesso orizzonte valoriale, nella complessità e nella pluralità delle dimensioni del vivere le esperienze sanitarie. In questo senso si coglie l'afflato pedagogico che innerva di sé le pratiche dell'avver cura, una progettazione aperta alle novità e all'imprevedibilità delle situazioni sanitarie, nelle dinamiche non sempre ipotizzabili di salute e malattia, benessere e dolore, tra stati stazionari e mutamenti, trasformazioni del corpo e della mente umana. La malattia, o comunque ogni occasione di medicalizzazione, è foriera di una riconsiderazione di sé e degli altri, della propria corporeità e spiritualità, di possibilità di apprendimento, di formazione e valutazione riflessiva dell'esistenza. In questo senso vanno lette le preoccupazioni etiche rispetto all'assolutizzazione del potere tecnico-scientifico e a visioni distorsive della persona umana¹⁰. La personalizzazione del rapporto con la persona-paziente può portare ad una medicina sempre più *partecipativa*, dove efficacia ed accoglienza possono trovare ambiti di dialogo fruttuoso, nel rispetto e promozione della *Vita*. Non bisogna mai considerare

⁸ Cfr. G. Cosmacini, *Prima lezione di medicina*, Laterza, Roma-Bari 2009.

⁹ Cfr. G. Bertolini (a cura di), *Diventare medici. Il problema della conoscenza in medicina e nella formazione del medico*, Guerini Studio, Milano 1994.

¹⁰ Cfr. G. Ravasi, «*Adamo dove sei?*». Interrogativi antropologici contemporanei, Vita e Pensiero, Milano 2017.

l'umanizzazione delle cure come un'iniziativa individuale, per quanto proprio dal singolo soggetto possa scaturire la volontà di *farsi prossimo* all'altro, alla persona-paziente presa in carico: è bene non confondere la *buona volontà* e l'afflato morale, evidentemente qualità positive in qualsiasi singolo *caregiver*, con un cambiamento di sistema, una trasformazione dell'intera cultura organizzativa che deve essere adeguatamente pianificata, sostenuta dai vertici aziendali e accompagnata nel tempo da costanti e coerenti percorsi educativi e autoeducativi. I saperi delle *Medical Humanities*, le strategie narrative, le etiche del *care*, la riflessività nell'ambito dell'umanizzazione della medicina richiedono impegno e volontà, progettazione e testimonianza fattiva, valori e competenze per percorsi educativi significativi, un accompagnamento nella formazione che possa motivare e convincere medici e professionisti della salute, per il miglioramento della propria esperienza lavorativa e soprattutto per il benessere della persona-paziente¹¹. Una prospettiva che coniuga la sostenibilità socio-ambientale e la cura per la civiltà umana può essere oggi ritrovata nell'ecologia integrale, espressione che designa con forza una vera e propria riconciliazione tra i diversi aspetti chiamati in causa dall'idea stessa di sostenibilità, ad oggi sfide aperte e occasioni di dibattito. È Papa Francesco, principalmente nella *Lettera Enciclica Laudato si'*, a proporre una serie di riflessioni teoriche ed esempi di buone pratiche nella direzione della cura della casa comune e della rigenerazione di un umanesimo nuovo, amico della Terra che ci ospita e della vita che ci è stata donata. La pedagogia assume con coraggio la ricchezza e la fragilità dell'*humanum* che ci contraddistingue¹², conosce le realtà operative in cui avviene la formazione personale e sociale, elabora azioni competenti per l'apprendimento lungo tutto il corso della vita e si impegna in un'opera di testimonianza progettuale, per favorire lo sviluppo di una consapevolezza autentica, eticamente orientata, nei contesti formali e informali, lavorativi, familiari, scolastici, interpersonali e comunitari, tra ecologia umana e ecologia ambientale. In ogni sua forma, ambito e progressione temporale, l'esistenza umana si sostanzia di esperienze, vissuti, sfide e cambiamenti, identità e trasformazioni, alla costante ricerca di una vita buona, appagante, all'insegna della libertà e della tensione alla felicità. Si potrebbe affermare che ogni persona aspiri ad una vita equilibrata, compiuta, sostenibile, corporalmente salubre, costruendo il proprio sé giorno dopo giorno, attraverso il dipanarsi delle vicende esteriori, storiche e cronologiche, nella rete delle interazioni socio-ambientali, così come nelle dinamiche più interiori, profonde, psicologiche, dove la temporalità è tipicamente una serie di significati esistenziali, memorie, ricordi, sogni e aspirazioni, non di rado in conflitto con limiti, problemi, finitudini. La vita è pervasa in ogni momento da un continuo confronto con ogni genere di sfide ed è irreversibilmente orientata dalla nascita verso la morte, estremo ed invalicabile limite, misterioso e talvolta insostenibile destino umano. Per quanto la fallibilità, l'imperfezione e la mortalità stessa costituiscano situazioni negative, dolorose o addirittura estreme, possono essere delle occasioni preziose, se accompagnate e *pensate* anche dalla riflessione pedagogica, per l'educazione e l'autoeducazione autentiche perché focalizzate sul senso del vivere, sull'assunzione responsabile del proprio passato e sulla possibilità - per certi versi paradossale - dell'apertura al futuro.

¹¹ Cfr. R. Charon, Medicina narrativa. Onorare le storie dei pazienti, RaffaelloCortina, Milano 2019.

¹² Cfr. M. Manno, *La persona come metafora*, La Scuola, Brescia 1998.

3. Uno strumento per mappare le Città del Sollievo. Un'interpretazione pedagogica

Le situazioni relazionali, formative in senso lato, sono costitutivamente ricche di ambiguità, aspettative e rischi, e abbisognano di un intenzionale *credito*, una *promessa*¹³, per dare valore alla fatica di crescere insieme, con e per l'altro, in un ambiente fisicamente salubre, socialmente inclusivo, autenticamente accogliente. Per tutti coloro che sono impegnati nelle cosiddette *professioni di cura*, appare evidente come non bastino le conoscenze procedurali e le abilità tecniche per svolgere al meglio il proprio lavoro: da un punto di vista pedagogico ogni operatore può e deve, nelle modalità più adeguate a ogni situazione, avventurarsi con slancio coraggioso e solerte verso la costruzione di un rapporto moralmente denso, dialettico, empatico, impegnato nella comprensione di sé e dell'altro. La reciprocità come categoria formativa arricchisce l'esperienza di tutti i soggetti coinvolti, per generare un clima di benessere personale, di giustizia sociale e di rispetto ambientale. Un'etica della fragilità comporta un entusiasmo consapevole e un ascolto paziente degli aspetti più delicati, poetici e preziosi, anche nelle occasioni di crisi e rivalutazione della propria esistenza. Un'evocativa dimensione afferente all'umanizzazione delle cure è rappresentata dall'istanza del sollievo, che, a partire dalla L. 38/2010, è stato definito non solo in termini legali e procedurali per le cosiddette terapie palliative, ma ha delineato un orizzonte di senso per riflettere sulle sofferenze che le malattie croniche e terminali infliggono nel corpo e nella psiche di coloro che ne subiscono tali condizioni. In tal senso opera da molti anni la Fondazione Ghirotti Onlus¹⁴, la quale si impegna a favore delle persone gravemente malate e per l'affermazione di una medicina dal volto più umano, alleviare per quanto possibile le sofferenze e prestare una corretta assistenza a pazienti e familiari. È una vera e propria cultura del sollievo, che si concretizza in azioni di cura, ma anche di formazione e informazione pubblica, di comunicazione e diffusione delle buone pratiche. «Il rispetto per il valore della vita, e ancora di più, l'amore per essa, trova un'attuazione insostituibile nel farsi prossimo, avvicinarsi, prendersi cura di chi soffre nel corpo e nello spirito»¹⁵. Nella saggezza e profonda umanità che lo contraddistingue, il Santo Padre Francesco esprime con parole vibranti l'impegno cui tutti siamo chiamati per offrire aiuto tangibile, vicinanza attiva, misericordia che si fa testimonianza e progetto vivo. Un esempio meritevole è certamente la *Giornata del Sollievo*, istituita con direttiva emanata nel 2001 dalla Presidenza del Consiglio dei ministri allo scopo di promuovere e testimoniare, attraverso idonea informazione e tramite iniziative di sensibilizzazione e solidarietà, la cultura del sollievo dalla sofferenza fisica e morale in favore di tutti coloro che stanno ultimando il loro percorso di vita, non potendo più giovarsi di cure destinate alla guarigione. In tale occasione, anno dopo anno, molte città italiane hanno potuto chiedere, collaborando con la Fondazione Ghirotti e grazie anche al patrocinio e al supporto dell'A.N.C.I.

¹³ Cfr. P. Malavasi, *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricoeur*, La Scuola, Brescia 1998.

¹⁴ <https://www.fondazioneghirotti.it/>

¹⁵ Francesco, *Discorso ai partecipanti alla Conferenza Internazionale promossa dal Pontificio Consiglio per gli Operatori Sanitari e per la Pastorale della Salute*, 2015, p. 1.

(Associazione Nazionale Comuni d'Italia), di essere fregiate con il titolo di *Città del Sollievo*, per il loro impegno verso le persone in situazioni di profonda sofferenza, dolore e malattia, occupandosi di rispondere ad un ampio ventaglio di bisogni, nella prospettiva della dignità valoriale e dell'umanizzazione del vivere e del morire. È il territorio, con le sue risorse sanitarie e sociali, unito ad una precisa volontà politica dei comuni e degli enti locali, che si mette in ascolto delle problematiche legate all'affrancamento dal dolore inutile e allo stesso tempo è luogo che connette idee, potenzialità, fattive collaborazioni e solidarietà autentica. «Asciugare le lacrime è un'azione concreta che spezza il cerchio di solitudine in cui spesso veniamo rinchiusi. Tutti abbiamo bisogno di consolazione perché nessuno è immune dalla sofferenza, dal dolore e dall'incomprensione»¹⁶. L'appello alla misericordia riguarda tutti e ciascuno, credenti e non credenti, poiché anche le persone che vivono nella sofferenza cronica o che affrontano il tragico momento del fine vita debbono eticamente essere considerati, aiutati, protetti. Sono fratelli e sorelle per i cristiani, sono concittadini e concittadine per tutti, in ogni luogo dell'Italia dei Comuni. In modo peculiare, proprio con Fondazione Ghirotti, A.N.C.I. e la collaborazione di Alta Scuola per l'Ambiente dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, è stato avviato un progetto per la costruzione di un agile strumento per consentire a tutti i comuni che lo desiderino di mappare le realtà del loro contesto che già si occupano, a vario titolo, di alleviare le sofferenze nella parte terminale della vita, così da poter avere maggiore consapevolezza delle proprie risorse e degli aspetti da implementare per poter ottenere l'attestato simbolico di *Città del Sollievo*. Non si tratta, evidentemente, di una competizione, di una valutazione semplicemente intesa o di un preccetto legalistico da assolvere come una mera pratica burocratica; al contrario, vorrebbe essere un appello innanzitutto etico ad accompagnare con sollecitudine e tenerezza coloro che si trovano a percorrere il tratto di cammino più duro della loro esistenza, allontanando il dramma della solitudine e della disperazione con un conforto non banale ma proattivo nelle sue manifestazioni quotidiane. Il questionario attraverso cui far emergere le buone pratiche considera numerosi contesti di riferimento, pubblici e privati, professionali e del volontariato; è stato strutturato secondo una suddivisione in macroaree per un'analisi il più possibile dettagliata. Pone questioni intelligibili, aperte ad uno sguardo ampio sull'integralità del benessere personale e ambientale, di fronte alle situazioni e agli ambienti della malattia; non è chiuso in rigidità metodologiche, è un segnavia ponderato che permette di esplorare dinamiche e istanze assai diverse. Il questionario tenta di non appiattire la tematica del sollievo solamente su aspetti medico-farmacologici, anzi fa riferimento all'orizzonte generale di uno sviluppo umano integrale, alla ricerca di un'esistenza buona con gli altri e per gli altri, di relazioni empatiche ed arricchenti, di un vivere autentico e sostenibile. La prima macroarea, *Salute umana*, considera tutte le iniziative volte a prendersi cura della salute personale in relazione alla patologia cronica e alla malattia terminale, alla riduzione del dolore inutile, alla mitigazione delle sofferenze psicofisiche e alla preservazione dell'integrità corporea. La seconda, *Ambienti e strutture*, analizza ogni intervento relativo ad ambienti o strutture che favoriscano il miglioramento dei contesti fisici in cui vivono gli ospiti, sia pubblici che privati, interni ed esterni, sanitari, sociali o naturali. Si prende in considerazione anche la valutazione della loro sostenibilità ambientale

¹⁶ Francesco, *Misericordia et misera. Lettera apostolica a conclusione del giubileo straordinario della misericordia*, 2016, n. 13.

che influisce significativamente sulla qualità di vita realizzata e percepita. La terza macroarea, *Formazione, comunicazione e volontariato*, è utile per mappare il complesso di azioni che favoriscono la formazione del personale sanitario e socio-assistenziale, lo sviluppo della partecipazione nella comunità locale, la sensibilizzazione e conoscenza della tematica del sollievo e la promozione di attività di volontariato interno ed esterno; la successiva macroarea, *Dimensione economica, solidarietà e sostenibilità finanziaria*, è attenta a tutte quelle iniziative orientate al sostentamento della struttura/associazione e al finanziamento dei progetti, attraverso attività di *fundraising, crowdfunding* ed eventi di beneficenza, così come azioni di collaborazione con il *welfare* pubblico per integrare situazioni di indigenza economica di ospiti bisognosi in merito ai servizi erogati. Infine, l'ultima macroarea, *Autenticità esistenziale, spiritualità e contemplazione estetica*, raccoglie percorsi di ascolto terapeutico, progettazione formativa e riflessione educativa, finalizzati al miglioramento del benessere personale, alla consapevolezza di sé, alla pienezza esistenziale e apertura ad una dimensione spirituale anche nel delicato momento del fine vita, ma anche la realizzazione di esperienze esteticamente appaganti, la riappropriazione della natura come spazio e tempo di contemplazione della bellezza, il recupero di momenti di serenità e riappacificazione con se stessi e il creato. Essere una *Città del Sollievo*, dunque, significa sensibilizzare la cittadinanza, stimolare la conoscenza e il dibattito aperto con tutte le realtà coinvolte, rintracciare le *best practice* comunitarie, concretizzare valori e significati insostituibili per un conforto doveroso, un coinvolgimento generale, una partecipazione comune, una vera e propria *forza nella fragilità*. «La comunità educante si realizza quando [...] adulti e minori sono coinvolti in un processo di responsabilizzazione complessiva e reciproca»¹⁷. Nelle drammatiche vicende collettive e individuali in cui il corpo è messo a dura prova dalla malattia e la persona globalmente intesa è sfidata dall'angoscia a causa del momento esiziale della propria esistenza, la pedagogia prova a rispondere all'appello di umanizzazione, insieme alla medicina, per una cura autentica ed integrale. Tale è la portata della sfida che attende la riflessione pedagogica, tale è la responsabilità cui è chiamata, una vocazione cui rispondere affermativamente, un sentimento umile ma profondo di amore per la vita da condividere e assaporare insieme.

¹⁷ D. Simeone, *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*, Scholé, Brescia 2021, p. 191.

Alessia Tabacchi

La corporeità nelle professioni educative. Indagare i significati sotτesi ai gesti professionali

Introduzione

La tradizione culturale occidentale prende forma dall'antico dualismo fra mente e corpo, che pervade il pensiero e l'azione umana. Saranno gli studi sulle relazioni che intercorrono fra le componenti fisiologiche e psichiche, sulla sfera dei vissuti e sul linguaggio come fenomeno mentale, corporeo e sociale¹, a portare all'attenzione il soggetto come essere incarnato (*embodied being*), nel quale le dimensioni dell'umano si connettono con l'ambiente e la cultura a differenti livelli².

Ciò trova evidenza in educazione. Seppure la riflessione pedagogica abbia a lungo indugiato sui saperi e sul ruolo della parola nel lavoro educativo, non è possibile ignorare che l'atto di educare implica una relazione fra soggetti incarnati e richiede un processo di embodiment³.

Il contributo intende approfondire una particolare espressione della corporeità, mediante la presentazione di un approccio metodologico di studio volto a sollecitare la riflessività degli educatori sui propri gesti professionali. In tal modo, ci si propone di far emergere l'intenzionalità che si dispiega mediante i gesti professionali che compongono la pratica.

1. Lavoro educativo e corporeità

Le ricerche nell'ambito delle neuroscienze mostrano che l'intersoggettività è il medium attraverso cui la persona ha accesso all'esperienza dell'altro e avanza nel processo di sviluppo⁴. Le interazioni che la persona ha con l'ambiente sono plasmate in maniera decisiva dal corpo e dal cervello, soprattutto dal "sistema sensori-motorio"⁵. La prospettiva dell'embodiment invita pertanto a considerare il corpo «non come un contenitore/involucro, al cui interno le diverse componenti rivelano precipue caratteristiche

¹ B. Bergen, *Embodiment*, in E. Dąbrowska – D. Divjak (a cura di), *Cognitive Linguistics - Foundations of Language*, de Gruyter Mouton, Berlin/Boston, 2019, pp. 11-35.

² H.F. Mallgrave, *L'empatia degli spazi. Architettura e neuroscienze* (2013), tr. it di A. Gattara, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.

³ A. Cunti, *Mente, Corpo, Ambiente: prospettive pedagogiche per la formazione di corporeità sistemiche*, in Ead. (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*, FrancoAngeli, Milano 2016, p. 26.

⁴ G. Rizzolatti – L. Craighero, *The mirror-neuron system*, «Annual Review of Neuroscience», 27 (2004), pp. 169-192.

⁵ G. Lakoff – M. Johnson, *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*, Basic Books, New York 1999, p. 22.

di funzionamento e di connessione in un tutto, bensì in una continuità senza soluzione»⁶, nella quale si intrecciano processi cognitivi, esperienza corporea e ambiente di vita⁷.

Il corpo risuona continuamente nel corso delle interazioni e sollecita un “sistema multiplo di condivisione dell’intersoggettività”⁸, ossia una consonanza intenzionale fra corpo, stati mentali, sensazioni e emozioni. Si tratta di un processo di “simulazione incarnata”, in cui l’azione percepita viene simulata internamente, così che l’interlocutore possa comprendere il mondo dell’altro attraverso il filtro della propria esperienza⁹.

Tale quadro concettuale risulta determinante in prospettiva pedagogica. Non è possibile educare senza fare riferimento alla dimensione analogica della comunicazione umana¹⁰. Per il professionista dell’educazione è fondamentale imparare ad «“ascoltare” il linguaggio silenzioso dei gesti, riconoscere, decifrare e interpretare correttamente i segnali non verbali», propri e altrui, in quanto spesso i sentimenti e le emozioni più profonde risiedono più nei gesti che nelle parole¹¹. Bene si comprende come sia implicata la dimensione multimodale della comunicazione¹², in particolare, come l’espressione verbale sia accompagnata e chiarificata da molteplici aspetti, attraverso il «canale paralinguistico (tono della voce, ritmo, frequenza, silenzio) e cinesico (mimica del volto, sguardo, gesti, contatto corporeo, prossemica, orientazione nello spazio, postura)»¹³. Al contempo, preme considerare che la comunicazione si sostanzia di interazioni reciproche e circolari co-costruite fra gli interlocutori, in virtù del contesto relazionale e dell’ambiente fisico in cui si dispiegano¹⁴.

Nell’ambito delle professioni educative, inoltre, vi è un livello del fare, mediato dalla corporeità e dal proprio essere in relazione all’altro, che è in connessione con le conoscenze e le abilità apprese nel proprio percorso formativo e professionale.

Questi modi di interiorizzare l’azione rifuggono dalla linearità causa-effetto, attivando una modalità di pensiero complesso, circolare, olistico; quel pensiero che Gregory Bateson ha definito “abduuttivo”, invitandoci a contaminare le nostre pratiche educative con tutti questi linguaggi che, grazie alla loro capacità di connettere livelli diversi di conoscenza, inducono contesti e stili di apprendimento ecologici¹⁵.

⁶ A. Cunti, *Mente, Corpo, Ambiente: prospettive pedagogiche per la formazione di corporeità sistemiche*, in Ead. (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*, cit., p. 24.

⁷ M. Striano, *Embodiment*, in A. Cunti (a cura di), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano 2015.

⁸ V. Gallese, *La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico*, «Networks», 1 (2003), pp. 24-47.

⁹ V. Gallese - P. Migone - M.N. Eagle, *La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell’intersoggettività ed alcune implicazioni per la psicoanalisi*, «Psicoterapia e Scienze Umane», XL, 3 (2006), pp. 543-580.

¹⁰ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984.

¹¹ D. Simeone, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d’aiuto*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 120.

¹² G. Kress, *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea* (2001), tr. it. a cura di E. Adami e P. Limone, Progedit, Bari 2015.

¹³ A. Tabacchi, *Il valore della riflessività nel lavoro educativo, a partire dall’intreccio fra gesti e saperi professionali*, «Educational Reflective Practices», XIII, 2 (2023), p. 8.

¹⁴ B. Zani - P. Selleri - D. David, *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*, Carocci, Roma 1998.

¹⁵ I. Gamelli, *Parlare del corpo, parlare dal corpo. Una riflessione in forma di premessa*, in Id. (a cura di), *Di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell’educazione e nella cura*, FrancoAngeli, Milano 2012, p. 16.

Siffatta complessità comporta la difficoltà di narrare la «parte sensibile dell’azione»¹⁶ nella pratica educativa. Nonostante i saperi sostengano le azioni, non di rado, accade che i professionisti dell’educazione faticino a dare nome alle teorie implicite che guidano e orientano la prassi e a renderle intellegibili agli interlocutori¹⁷. Altrettanto intricato è cogliere il passaggio dalla “vita quotidiana” alla “vita professionale”¹⁸, attraverso l’assunzione di un «diverso atteggiamento e un differente posizionamento in relazione all’altro, che consente di trasformare gli schemi abitudinari e proporre “spiazzamenti apprenditivi”» in ottica educativa¹⁹. Ciò chiede di fare propria una prospettiva riflessiva e problematizzante, nella quale l’educatore opera come «artigiano della professione», entro una «dimensione in cui fare e pensare sono intimamente e reciprocamente interconnessi»²⁰. In questo modo, affina competenze professionali, atte a garantire un saper-essere e un saper stare in situazione, che non possono prescindere dalla corporeità.

2. Gestì professionali e postura dell’educatore

Come accade in ogni professione, anche il lavoro educativo si fonda su dei gesti e dei valori che concorrono a costruire il riconoscimento e l’identità professionale²¹. In questa sede, si indugerà su una particolare espressione della corporeità, che si palesa attraverso i gesti compiuti nella pratica.

Possiamo considerare un gesto come un movimento di una parte del corpo, che esprime tacitamente «un pensiero, un sentimento o un desiderio» e, talvolta, si accompagna alla «parola per renderla più espressiva»²². È, in particolare, la letteratura francofona ad avere messo a tema il gesto professionale²³, inteso come un movimento del corpo finalizzato e intenzionale, che si inscrive in uno spazio intersoggettivo e si dispiega in situazione, in un tempo propizio (*Kairos*)²⁴. I gesti professionali, lunghi dall’essere spontanei o casuali, sono guidati dall’intenzionalità e agiti in vista di uno scopo²⁵. Di ogni gesto è, infatti, possibile riconoscere un enunciato tecnico, ossia la dimensione concreta e performativa dell’azione (che cosa viene fatto), e un enunciato simbolico, che identifica i significati e/o i valori soggiacenti alla pratica (quali messaggi comunica)²⁶. Inoltre, nel processo comunicativo, il gesto poggia sul feedback di ritorno fra gli attori coinvolti e sulla necessità di offrire risposte pertinenti rispetto a quanto accade nel qui ed ora. Ciò sollecita anche la dimensione etica²⁷,

¹⁶ L. Cadei, *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*, La Scuola, Brescia 2017, p. 20.

¹⁷ *Ibi*, p. 24.

¹⁸ L. Cadei, P. Ramsamy-Pratt, *Tra rifugiati e educatori: la cura dei gesti*, «Educazione Interculturale. Ricerche. Pratiche», XVI, 2 (2018), p. 88.

¹⁹ I. Gamelli, *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Meltemi, Roma 2005, p. 21.

²⁰ L. Cadei, *Quante storie*, cit., p. 15.

²¹ C. Alin, *La Geste Formation*, cit., p. 45.

²² Voce *Gesto*, in Vocabolario Treccani, online. Estratto da <https://www.treccani.it/vocabolario/gesto/> (ultima consultazione 15.11.2023).

²³ A titolo esemplificativo cfr. gli studi di A. Jorro, C. Alin e M. Giglio e collaboratori.

²⁴ A. Jorro, *Postures et gestes professionnels de formateurs dans l’accompagnement professionnel d’enseignants du premier degré*, «eJRIEPS», 38 (2016), pp. 119-120.

²⁵ Il tema dei gesti professionali è già stato approfondito dall’autrice in particolare nel contributo: A. Tabacchi, *Il valore della riflessività nel lavoro educativo, a partire dall’intreccio fra gesti e saperi professionali*, cit.

²⁶ C. Alin, *La Geste Formation*, cit., p. 55.

²⁷ A. Jorro, *L’inscription des gestes professionnels dans l’action*, cit., p. 6.

implicando una riflessione sui messaggi che i medesimi gesti trasmettono e sulla lettura che può darne l'interlocutore.

Ne deriva come il professionista sia strettamente implicato con i suoi gesti e come gli stessi siano esplicativi dell'*engagement*²⁸, ossia di quel legame che sussiste tra il soggetto e le sue azioni, volto a ottenere un risultato personale, organizzativo o sociale²⁹. Altresì, i gesti professionali, pur appartenendo al singolo, non possono esulare dall'orizzonte di attività socio-culturali³⁰ proprie di una comunità di pratica e della quotidianità dell'esercizio di un mestiere, così come della storia e dei valori di quella professione³¹.

Si evince che i gesti, implicando una sintesi continua fra teoria e prassi e un passaggio dall'intenzionalità all'azione³², strutturano e arricchiscono in modo dinamico³³ la postura professionale. Essa è intesa come “manifestazione fisica o simbolica di uno stato mentale”, che guidata dalle credenze e dalle intenzioni, esercita un'influenza dinamica sulle azioni, dando loro senso e significato³⁴.

La sfida diventa quella di imparare ad interpretare l'*agire*³⁵, indugiando sulla propria postura professionale, per vagliare la conformità tra gli obiettivi a fondamento del progetto educativo e le azioni realizzate. Altresì, mettere a tema i gesti professionali invita ad una riflessione sulla cultura educativa e sulle pratiche diffuse nel contesto lavorativo e nella comunità di pratica.

3. *Indagare i gesti professionali nel lavoro educativo*

La domanda di ricerca che si pone, a questo punto della trattazione, è: “come indagare i gesti professionali nel lavoro educativo?”. Dal momento che, come richiama Jorro, il gesto professionale sintetizza due dimensioni “opposte e subordinate”, ossia la dimensione “tecnica” e quella “simbolica”, è opportuno procedere considerando il loro intreccio, pena la trasformazione del gesto in mero “fare”³⁶.

In relazione alla brevità della trattazione, ci si limiterà e presentare l'approccio metodologico a fondamento di una ricerca-formazione, volta ad accompagnare i professionisti dell'educazione – singolarmente e nella comunità di pratica - in una riflessività avente a tema i gesti professionali. Nello specifico, si intende indagare la consistenza della pratica educativa (gesti e azioni) in riferimento all'intenzionalità sottesa (finalità e saperi), portando in emersione impliciti e aspetti latenti sottesi ai gesti professionali.

A questo scopo, il progetto di ricerca prevede l'avvio di partnership con alcuni servizi educativi territoriali, mediante una previa presentazione della ricerca al responsabile del

²⁸ A Jorro, *Postures et gestes professionnels de formateurs*, cit., pp. 120-121.

²⁹ C.A. Kiesler, *The Psychology of Commitment*, Academic Press, New York 1971.

³⁰ Y. Clot, *La fonction psychologique du travail*, PUF, Paris 1999.

³¹ C. Alin, *La Geste Formation*, cit., pp. 54-55.

³² G. Lameul, *Postures et activité du sujet en formation: de l'intention au geste professionnel*, «Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur», XXXII, 3 (2016), pp. 1-8.

³³ Cfr. M. Vial – N. Caparros-Mencacci, *L'accompagnement professionnel. Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, De Boeck, Bruxelles 2007.

³⁴ G. Lameul, *Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles*, «Savoirs», 17 (2008), p. 89.

³⁵ B. Maggi (a cura di), *Interpréter l'agir: un défi théorique*, Presse Universitaires de France, Paris 2011.

³⁶ A. Jorro, *L'inscription des gestes professionnels dans l'action*, cit., p. 9.

servizio, per rilevare la pertinenza del tema all'interno degli specifici contesti di lavoro, i bisogni formativi emergenti e l'interesse per l'indagine in questione. Questo livello istituzionale è determinante, in quanto permette di calare la ricerca nella concretezza delle singole realtà e di delineare piste di lavoro concertate.

Definito l'ambito di implementazione della ricerca, il progetto è condiviso nei suoi elementi essenziali con gli educatori coinvolti, al fine di attivare un livello di pre-riflessività che agevola nei partecipanti un pensiero arricchito e maggiormente integrato³⁷. È opportuno precisare una definizione di gesto professionale, fondata sulla letteratura di riferimento, e innescare il dialogo circa i gesti che compongono la pratica educativa in uno specifico servizio.

Il percorso di accompagnamento formativo prevede l'attivazione del singolo educatore in alcuni momenti ricorrenti e ciclici.

- a) *Lo stato dell'arte.* Ricuperare il progetto educativo del Servizio in cui si opera (finalità, obiettivi, metodologia, azioni specifiche)
- b) *Far emergere risorse ed elementi di criticità propri del contesto educativo* e definire un oggetto di indagine specifico da osservare.
- c) *Videoregistrazione di un frangente del lavoro educativo* allo scopo di offrire un fermo immagine per indagare l'oggetto delineato, con un focus sui gesti professionali³⁸. Come sostiene Manuzzi «il corpo eccede e precede ogni simbolo. Dire il corpo è uno scarto incolmabile»³⁹. Mettere a tema i gesti professionali significa pertanto dedicarsi all'osservazione, offrendo una forma che permetta di fissare il gesto nel tempo e nello spazio, di guardarlo assieme ad altri interlocutori e di aprirsi a un dialogo condiviso, in un intreccio fra osservazione, narrazione e riflessività
- d) *Auto-osservazione e individuazione dei gesti professionali.* Ciascun educatore è chiamato a guardare in autonomia il video prodotto, provando a individuare i gesti professionali che emergono nella situazione. L'osservazione è agevolata dalla predisposizione di una griglia di analisi sintetica (fig. 1), elaborata sulla base del modello proposto da Jorro⁴⁰, che invita a nominare e classificare i gesti compiuti (enunciato tecnico) all'interno di quattro macro-aree e ad indicare le dimensioni di significato sotteso (enunciato simbolico).

³⁷ M. Englander, *L'uso dell'intervista nella ricerca descrittiva fenomenologica nel campo delle scienze umane*, in «Encyclopaideia», 27 (2010), pp. 33-56.

³⁸ M. Postic - J.-M. De Ketela, *Osservare le situazioni educative. I metodi osservati nella ricerca e nella valutazione* (1988), tr. it. di I. Angelucci, Sei, Torino 1993.

³⁹ P. Manuzzi, *Il corpo, l'invisibile presenza*, in M. Contini - M. Fabbri - P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006, p. 64.

⁴⁰ A. Jorro, *L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM*, Paris 2006. Estratto da: <https://shs.hal.science/halshs-00195900>.

Tipologie di gesti	Enunciato tecnico (Quale gesto è agito? Che cosa viene fatto?)	Enunciato simbolico (Quali messaggi comunica? Qual è l'intenzionalità sottesa a quel gesto?)
Gesti linguistici con lo scopo di accompagnare il discorso		
Gesti di messa in scena dei saperi che mirano a trasmettere il sapere/o una comunicazione particolarmente importante e a renderli maggiormente d'impatto		
Gesti di aggiustamento ossia le modalità con cui si reagisce agli eventi imprevisti e ci si adatta alle situazioni, con cui si valuta la comprensione dell'altro e si regola la comunicazione.		
Gesti etici che esprimono i valori sotτesi al discorso e lo stile con cui ci si rapporta all'alterità, dicono interesse, cura, attenzione all'interlocutore.		
Altro		

Figura 1: Griglia di analisi sintetica dei gesti professionali elaborata dall'autrice sul modello proposto da A. Jorro, 2006.

Al termine di questa fase, segue un'intervista di esplicitazione⁴¹ che coinvolge il ricercatore e il singolo educatore per sollecitare, a partire dalla videoregistrazione, una lettura retrospettiva dei gesti professionali agiti e dei relativi significati.

L'intervista è successivamente trascritta nella sua integralità, utilizzando uno schema che rende facilmente accessibile i contenuti e i gesti in esame. La lettura analitica delle trascrizioni conduce a mettere a fuoco gli specifici gesti professionali, rintracciando l'area di contenuto a cui possono essere ricondotti e i messaggi sotτesi⁴².

L'obiettivo diviene quello di costruire un repertorio di gesti professionali, riferibili al lavoro educativo, che possano diventare oggetto di indagine all'interno di una seconda intervista di esplicitazione che coinvolga l'intera équipe educativa del Servizio. In questo modo, è avviato un confronto collettivo circa le categorie sotτese all'agire professionale, in relazione alla cultura educativa del gruppo di lavoro⁴³.

Laddove le realtà in esame lo permettano, si prevede un ulteriore livello di indagine, tramite un focus group in presenza di tutte le équipe professionali di analoghi Servizi, che hanno partecipato alla ricerca. Ciò offrirebbe la possibilità di presentare il quadro complessivo del repertorio dei gesti professionali emersi, al fine di avviare un confronto sui risultati e individuare ulteriori elementi per meglio circostanziare l'oggetto di ricerca. In

⁴¹ Cfr. P. Vermersch, *L'Entretien d'explication en formation continue et initiale*, ESF, Paris 1994.

⁴² Il modello di analisi dei gesti professionali impiegato dal ricercatore è il risultato di una libera reinterpretazione e sintesi fra i modelli proposti da A. Jorro, C. Alin e D. Bosmans.

⁴³ In questo, una sollecitazione metodologica proviene da Y. Clot – D. Faïta – G. Fernandez – L. Scheller, *Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité*, «Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé [En ligne] », II, 1 (2000), pp. 1-9.

questo modo, la comunità di pratica è sollecitata ad accrescere la consapevolezza circa la centralità della propria postura professionale e dei messaggi insiti nei gesti professionali agiti, in vista del procedere dei servizi educativi e della possibilità di concorrere alla definizione di cammini di perfezionamento delle persone coinvolte nel processo educativo.

Conclusioni

Il discorso condotto porta a precisare come l'auto-osservazione avviata dall'educatore e la successiva intervista di esplicitazione permettano di portare l'attenzione sui gesti professionali, in una sinergia fra saperi, azioni e relazioni. In questo modo è possibile rilevare le dimensioni cognitive, cinesiche, sociali, affettive ed etiche implicate nella pratica educativa. Al contempo, il confronto interno all'équipe di lavoro agevola la valutazione non solo delle modalità con cui la persona agisce, ma anche degli effetti di questo agire con gli altri e le culture professionali sottese⁴⁴. Interrogarsi sui messaggi esplicativi e impliciti veicolati dal linguaggio corporeo aiuta ad accrescere la capacità di analizzare in modo critico routine e prassi consolidate e rendere intellegibile il lavoro educativo. Altresì, il confronto interno alle comunità di pratica permette di portare in luce il “*proprium*” del lavoro educativo ed accrescere la consapevolezza circa la professionalità che sottostà all'ordinario, con benefici sulla qualità dei processi educativi.

⁴⁴ S. Kemmis, *Transforming practice: Changing the world with the theory of practice architectures*, Springer, Berlino 2022.

Roberto Travaglini

Cura sui, cura del corpo – e benessere – in educazione

1. Autorealizzazione e creatività

Per cominciare questa disamina sul possibile rapporto educativo della cura di sé con la realtà corporea e il concetto del benessere è auspicabile prendere le mosse da queste tre interrelate categorie pedagogiche – della *cura sui*, del corpo e del benessere (categorie dense di significato e destinate a intrecciarsi reciprocamente). L'intento è quello di complessificare un'indagine a tutto tondo sul più ampio tema della *creatività* quale motivo psicobiologico di *autorealizzazione esistenziale*.

È un tema che una certa psicologia dell'Essere¹ ha più volte tentato di osservare sotto la lente positiva dell'individuo, e non delle sue “malattie” dell'anima, indagando sullo stile di vita di persone sane e realizzatesi interiormente e socialmente, e abilitando, inoltre, in modo autorevole l'idea che la creatività è un potenziale presente in tutti, educabile, però, a condizione che l'ambiente di riferimento, soprattutto nelle prime fasi evolutive, predisponga intorno al bambino un contesto educativo capace di facilitarne l'espressione².

Il *concetto di autorealizzazione* non è affatto di semplice definizione: è senz'altro complesso, quanto non poco dibattuto nel generale campo delle scienze umane. In particolare, Abraham Harold Maslow, indagando sulla realtà positiva dell'Essere, riscontrava che le persone “auto-realizzanti”, una volta superati i bisogni “più bassi” della piramide, avevano toccato il vertice della stessa per avere risolto le loro dicotomie interiori, non vissute più secondo la legge, di chiara matrice platonica, dell'*ant-aut*.

Maslow ipotizza, inoltre, che, prima di arrivare all'apice della “sua” piramide³, è necessario soddisfare, secondo uno schema dal tenore tassonomico, dapprima i bisogni fisiologici (come bere, mangiare, dormire, regolare la temperatura corporea ecc.), quindi quelli di sicurezza e protezione (sentirsi al sicuro, stabili, protetti, liberi dalla paura e dall'ansia, dal caos), poi i bisogni di amore, di appartenenza e di relazioni umane e sociali (amare ed essere amati, sentirsi accettati dal gruppo di appartenenza).

¹ Cfr., A.H. Maslow, *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio, Roma 1971; *La creatività nell'individuo che realizza il proprio io*, in H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*, La Scuola, Brescia 1972, pp. 111-124; E. Fromm, *To Have or to Be?*, Harper & Row, New York 1976; M. Csíkszentmihályi, *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, Harper Perennial, New York 1997.

² Cfr., in proposito per esempio, L.S. Vygotskij, *Psicologia dell'arte*, Editori Riuniti, Roma 1976; G.D. Stoddard, *La creatività in campo educativo*, in H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*, La Scuola, Brescia 1980, pp. 221-245; L.S. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma 1992; M. Mazzotta, *Come educare alla creatività*, Giunti & Lisciani, Teramo 1993; A. Gariboldi e A. Pugnaghi, *Educare alla creatività. Strumenti per il nido e la scuola dell'infanzia*, Carocci, Roma 2020.

³ Cfr. A.H. Maslow, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 2010 (ed. orig. 1954).

Poi ancora dovranno essere gratificati i bisogni di stima e autostima (essere rispettati e riconosciuti per il proprio reale valore, e autovalutarsi positivamente «per affrontare con fiducia il mondo»⁴ per poi divenire indipendenti). Solo allora (anche se non sempre avviene) si potrà accedere alla soddisfazione dei propri bisogni reali, che sono i bisogni più autentici e profondi, veramente impliciti, direttamente legati alla propria natura, e svilupparli seguendo la nota esortazione di Nietzsche «Divieni ciò che sei!»⁵. È una esortazione ben rappresentativa di quanto si possa essere insoddisfatti, qualora non ci si autorealizzi, non si realizzi cioè quanto è tipico della propria specifica natura e non si possa arrivare a essere quello che di fatto (potenzialmente) si è.

Da un punto di vista conattivo e affettivo, le persone osservate da Maslow erano più serene, vivevano un generale stato di benessere, dimostrando uno spiccato desiderio di apprendere; a livello cognitivo, dal canto loro, sembravano più *creative* (in senso propriamente maslowiano), vale a dire abili nell'interpretare funzionalmente la realtà e tendenzialmente intuitive e disponibili, nonché aperte alle novità, capaci di vivere esperienze di picco nelle più ordinarie attività quotidiane. Oltre alla dimensione caratteriale, che denota una maggiore gentilezza e autostima, si è osservata pure la loro condizione socio-relazionale, espressa con una buona capacità di rapportarsi agli altri in termini emotivo-affettivi, democratici ed etico-morali.

Individui con simili caratteristiche sanno in genere destreggiarsi meglio di altri nel fluido mutare degli avvenimenti sociali e agire in modo più funzionale nelle relazioni interpersonali: rispondono in modo più appropriato alla realtà sociale e lavorativa di quanto non faccia il cittadino medio, immerso e confuso in una «modernità liquidità»⁶ che lo tiene continuamente “sotto assedio” costringendolo a vivere «vite di corsa»⁷. È insoddisfatto dal plagiante mercato dei consumi – uno dei principali vizi della contemporaneità, come fa notare Umberto Galimberti⁸ –, affetto dal virus di una solitudine di marcatura narcisista⁹ e avvinto dall’illusoria, quanto globalizzata promessa dei *social media* di non essere più solo¹⁰.

La persona “normale”, umile, che sta “bassa”, al suo posto, è consapevole di essere allo stesso tempo un individuo unico, ma anche appartenente a un ordine di forze fisiche e sociali più grandi, forze che ritrova dentro di sé, riconoscendo che non vi è alcuno spartiacque tra dentro e fuori, tra mondo interno e sociale, tra sé e gli altri. Egli è insieme soggetto e oggetto in una sorta di danza transazionale tra eventi soggettivi e oggettivi, all’interno di un mutuo processo circolare tra soggetto conoscere e oggetto cognitivo, tra soggetto e fenomeno oggettuale, tra l’io e il mondo. Si produce una *ricorsione transazionale* di cui già Dewey nel 1949, con Bentley¹¹, preconizzava acutamente diversi elementi inerenti al campo tanto filosofico quanto pedagogico, superando la sua precedente idea di interazione

⁴ *Ibidem*, p. 97.

⁵ Cfr. F. Nietzsche, *Ecce homo. Come si diventa ciò che si è*, Adelphi, Milano 2004 (ed. orig. 1888); cfr. anche A. Corradini e G. Manfrè, *Diventare ciò che si è. Educazione e società*, I libri di Emil, Bologna 2018.

⁶ Z. Bauman, *La modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2011.

⁷ Z. Bauman, *Vite di corsa*, il Mulino, Bologna 2009.

⁸ U. Galimberti, *I vizi capitali e i nuovi vizi*, Feltrinelli, Milano 2020.

⁹ Cfr. C. Lasch, *La cultura del narcisismo*, Bompiani, Milano 1981; V. Lingiardi, *Ariepelago N. Variazioni sul narcisismo*, Einaudi, Torino 2021.

¹⁰ M. Spitzer, *Solitudine digitale. Disadattati, isolati, capaci solo di una vita virtuale?* Corbaccio, Milano 2016.

¹¹ J. Dewey e A.F. Bantley, *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974 (ed. orig. 1949).

(un concetto, quello di transazione, poi ripreso dalla psicologia transazionale negli anni Sessanta e in seguito anche dal culturalismo bruneriano).

L'io maturo si fa transazionale (o l'io transazionale si fa maturo, vista la potenziale ricorsività del processo), inducendo l'io ad assumere l'intero assetto socioculturale in atto in un continuo scambio negoziale di senso e significato¹². L'io transazionale oltrepassa il senso di divisione e separatezza in cui si trova spesso l'individuo, scisso tra cultura e natura, convenzione e spontaneità, mente e corpo, ragione ed emozione/pulsione – tra l'io e il corpo, direbbe Alexander Lowen¹³. Il dualismo della natura umana, prodotto dalla civilizzazione, impone la netta (e problematica) divisione, da una parte, di un *io* fatto di attività cosciente, pensiero, teleologismo, adultità, individualità, cultura e, dall'altra, di un *corpo* fatto di reattività involontaria, piacere, sensazioni, infanzia, comunità e natura.

L'*educazione culturale* (identificabile nei processi dell'io) non infrequentemente inibisce queste naturali attività corporee, reprimendole dalla più tenera età e rinforzando gli imperativi negativi nel corso dell'intero processo evolutivo-maturativo, attraverso i sistemi educativi non solo formalizzati, ma anche e soprattutto non-formali e informali presenti nella società. In questo modo, io rischio è di frenare e rimuovere le motivazioni connesse con la realtà del corpo (che stagnano a livello profondo in modo conflittuale) e di ostacolare l'autonoma percezione e gratificazione dei bisogni del corpo¹⁴, con un agire educativo non esente da rimproveri e lodi fatti in modo non sempre pedagogicamente corretto.

In proposito, il filosofo-ricercatore giapponese Haruchiga Noguchi formula un'idea pedagogica che pone al centro dei processi educativi il bambino dinanzi a cui l'educatore è chiamato a riconoscere e rispettare le sue naturali inclinazioni. Egli consiglia di utilizzare in maniera consapevole il *medium* strategico-educativo dei rimproveri e delle lodi come individualizzati strumenti osservazionali e operativi per canalizzare le sue energie in direzione creativa¹⁵.

Di fatto, la crescita progressiva del processo di civilizzazione, soprattutto occidentale, ha prodotto e continua a produrre una diffusa, profonda e insanabile frattura tra educazione culturale e educazione naturale, “corporea” (nel senso inteso da Lowen): «Il processo di civilizzazione comporta l'imposizione di restrizioni coscienti alle reazioni involontarie del corpo»¹⁶.

2. Le categorie della cura (*di sé*) e del corpo – e la cura del corpo

La categoria della cura, qui in particolare declinata come cura di sé (*cura su*) quale progetto auto-formativo di vita, è una categoria polisemica¹⁷ – parimenti a quella della creatività¹⁸ – e

¹² J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

¹³ A. Lowen, *Il piacere. Un approccio creativo alla vita*, Astrolabio, Roma 1984 (ed. orig. 1970), p. 211.

¹⁴ Ivano Gamelli propone una riflessione critica sugli abituali ambiti educativi in cui, nella maggioranza dei casi, il corpo è assente o inibito da una concezione divisiva della realtà corpo-mente, una società di fatto poco disponibile a riconoscere l'importanza esperienziale del movimento, del gesto, della realtà sensibile e in cui sarebbe quanto mai auspicabile l'edificazione di una formalizzata educazione corporea (cfr. I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma 2001; *Il sapere del corpo. Saggi sull'educazione*, IPOC, Milano 2016).

¹⁵ Cfr. H. Noguchi, *Rimproveri e lodi*, a cura di R. Travaglini e G. Vezzoso, Luni, Milano 2023.

¹⁶ A. Lowen, *Il piacere. Un approccio creativo alla vita*, cit., p. 210.

¹⁷ Cfr. F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010.

¹⁸ Cfr. R. Travaglini, *Pedagogia della creatività*, Aracne, Roma 2020.

di una necessità ontologica, perché fondamentale chiave interpretativa per la ricerca individuale e sociale di una vita vissuta creativamente. La cura può intendersi come il paradigma teoretico di una rilevante posizione etica dell'educazione¹⁹, una categoria problematica, complessa e dialettica, tesa a coordinare e orientare la struttura delle relazioni educative²⁰.

Essendo in questa sede declinata in particolare nella *cura di sé*, la categoria della cura può agevolmente innestarsi con la categoria della creatività, se questa è intesa nei suddetti termini esistenziali: curare è in fondo un atto creativo o, se si vuole, al contempo preventivo e generativo, e nello specifico la *cura sui* è soprattutto *formazione di sé*, progetto auto-maieutico di vita, «cura-come-formazione» posta «a cavallo di maieutica e libertà» e protesa «a creare condizioni di autoformazione»²¹. Questo perché la *cura sui* si manifesta in forma di *dialogo con se stessi e, di riflesso, con gli altri*. In effetti, non si può omettere che la *cura* in pedagogia, poggiando le sue basi epistemiche sull'assunto di un progetto di vita creativo e “salutare”, è anche cura sociale, volta al benessere non solo individuale ma anche collettivo, e riferita altresì ai soggetti “deboli”, dinanzi ai quali le scienze educative si pongono come strumento di azione formativa volta a orientare e rimodulare realtà socio-esistenziali bisognose di ridefinirsi in modo più adattivo, creativo e funzionale.

La *categoria del corpo* è altrettanto fondamentale in questa disamina: filtrata da un'idea armonizzante (e non-dualista) del binomio *testa-corpo*, si può considerare una categoria culturalmente densa di contenuti avversi a un processo storico-filosofico che nei secoli, all'opposto, è andato in direzione divisa e conflittuale, seguendo una formula – dell'*aut aut* – che ha visto la mente confliggere con il corpo e produrre ineludibili, quanto correlate conseguenze alterative nei diversi ambienti umani e sociali. Il corpo qui non è inteso anatomicamente quanto piuttosto nel suo insieme processuale, estetico e funzionale. Anziché circoscrivere il processo creativo ai luoghi strettamente intellettivi, bisognerebbe spostare l'attenzione verso un corpo intento a partecipare alla creazione, un «corpo che freme, vibra e palpita nel momento dell'ispirazione»²².

La storica divisione mente/corpo non può che considerarsi un'operazione divisiva meramente astrattiva, frutto di un cerebralismo metafisico di secolare tradizione occidentale, tesa a produrre non poche ripercussioni nella costruzione sociale delle idee educative. Non per niente, all'interno di un diffuso processo di riabilitazione anche neuroscientifica delle qualità cognitive, non-cognitive e operative del corpo²³, Howard Gardner ne fa una specifica *forma mentis* con sue precise caratteristiche cognitive, simboliche, dinamiche e funzionali: secondo lo psicopedagogista di Harvard, l'*intelligenza corporeo-cinestetica* è la forma intellettiva che si esprime attraverso il corpo e che consente all'individuo, di fatto, di apprendere e operare attivamente e creativamente²⁴.

¹⁹ L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

²⁰ V. Boffo, *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, CLUEB, Bologna 2006.

²¹ F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, cit., p. 32.

²² I. Tsuda, *La via della spoliazione*, Luni, Milano 2014, p. 56 (ed. orig. *La Voie du dépouillement*, le Courrier du livre, Paris 1975).

²³ Cfr., in proposito, U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1987; I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, cit.; *Il sapere del corpo*, cit.; A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 2001.

²⁴ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1997.

È un'intelligenza sviluppata soprattutto in chi svolge attività artistiche o artigianali, come per esempio gli attori, i danzatori, i mimi, i praticanti di arti marziali, gli inventori, ma non meno dovrebbe essere sollecitata in qualsiasi individuo ed esercitata a qualsiasi età. In età evolutiva, lo sviluppo dell'intelligenza del corpo alimenta più che mai lo sviluppo mentale del bambino che, a sua volta, alimenta lo sviluppo della coordinazione corporeo-cinestetica: i due processi, complementari, sinergici e funzionalmente ricorsivi, sono entrambi indispensabili per corroborare il processo di maturazione cognitiva.

Diversi studi hanno in effetti dimostrato che *il movimento corporeo e l'apprendimento sono profondamente correlati*, come per esempio quelli svolti dalla neurofisiologa britannica Sally Goddard Blythe la quale ha dimostrato che i bambini che non abbiano superato correttamente le diverse fasi di sviluppo neuro-motorio tendono a presentare problemi di rendimento scolastico e particolari disagi comportamentali ed emotivi, che spesso si traducono in disturbi della letto-scrittura, dell'udito e dell'attenzione: la ricercatrice ha osservato che un aumento dell'attività fisica produce un significativo incremento delle capacità cognitive, soprattutto negli studenti delle scuole primarie e secondarie inferiori²⁵.

3. Verso la realizzazione educativa del benessere individuale e sociale

Attingere a paradigmi di comportamenti educativi da culture e società più attente al benessere individuale e comunitario, perché improntate su filosofie e correlati sistemi di vita più sensibili alle plurali condizioni esistenziali, potrebbe rivelarsi adeguato se importate in modo integrato e plurale all'interno di un ingranaggio socioculturale come il nostro in cui storicamente e filosoficamente la mente e il corpo sono da secoli divisi. In questo modo si verrebbe a ricomporre un'unità perduta grazie a una generalizzata azione educativo-formativa impostata al benessere sia individuale sia collettivo.

In altre culture l'uomo non è concepito come un assemblaggio di parti diverse, «bensì come un tutto, come proiezione sul piano fenomenico di un'unità invisibile»²⁶. Ed è da una simile posizione paradigmatica che l'educazione contemporanea potrebbe prendere le mosse, unendo anziché dividendo la natura complessiva dell'uomo. Per quanto in molte culture un certo fare educativo costringa l'individuo fin dall'infanzia a controllare la sua struttura psicofisica, il suo organismo, il suo essere, le sue emozioni e i suoi pensieri, inducendolo a esercitare un inadeguato sforzo psicofisico e rischiando in questo modo di produrre un'alterazione del suo sistema nervoso e del normale funzionamento del suo terreno, in realtà la proposta di altre culture, come per esempio quella filosofica-taoista, è di osservare i fatti naturali per quello che sono e di lasciarli svolgere in tutta la loro spontanea vitalità, evitando in questo modo di snaturare l'animo dell'individuo per condurlo verso un intimo stato di «angoscia autofrustrante»²⁷.

Accettare e dare fiducia al fatto che i fenomeni vitali sono in grado di autoregolarsi spontaneamente aderisce al secolare principio cinese del *wu-wei* (non-azione) e del correlato *wei wu wei* (azione senza azione, azione senza sforzo). Questo concetto non è tanto dissimile

²⁵ S. Goddard Blythe, *Reflexes, Movement, Learning & Behaviour. Analysing and unblocking neuro-motor immaturity*, Hawthorn Press, United Kingdom 2023.

²⁶ I. Tsuda, *La via della spoliazione*, cit., p. 32.

²⁷ A.W. Watts, *Il tao. La via dell'acqua che scorre*, Ubaldini, Roma 1977, p. 106 (ed. orig. 1975).

da quello heideggeriano dell'essere-nel-mondo che vede l'uomo intento a costruire un progetto esistenziale auto-curativo evitante lo scadimento e la deiezione dell'essere, affinché egli possa attualizzare il suo «poter-essere»²⁸.

Troviamo un simile principio autoregolatore, ontologicamente imprescindibile nei processi di sviluppo, nel Piaget di *Biologie et connaissance* che individua le possibili relazioni tra le naturali regolazioni organiche e i processi coordinativi che connotano l'evoluzione dei processi cognitivi²⁹. L'autoregolazione piagetiana è un concetto che neppure si discosta tanto da quello di *autopoiesi* di Humberto Maturana e Francisco Varela, secondo cui un sistema vivente è autopoietico e auto-rigenerativo, perché tende a ridefinire continuamente se stesso, a sostenersi e a riprodursi dal proprio interno³⁰. Le componenti del sistema interagiscono tra di loro, costituendo una rete processuale insieme creativa, distruttiva e trasformativa che consente una costante rigenerazione autonoma del sistema stesso.

Il principio autoregolatore è un concetto a fondamento del principio stesso di creatività, perché prova che il sistema ha in sé tutte le caratteristiche per farsi auto-rigenerativo e per rinnovarsi continuamente a fronte degli ineludibili cambiamenti vitali. Il sistema è allora nel medesimo tempo anche *auto-curativo*, ricercando una funzionale condizione omeostatica dinanzi al mutare (in sé potenzialmente perturbativo e destabilizzante) degli eventi.

Il sistema-individuo conserva dunque i semi potenziali per svolgere una vita qualitativamente creativa e autonomamente volta alla *cura sui* al fine di realizzare in modo pieno il proprio sé e dialogare produttivamente con se stesso – e, di riflesso, col mondo esterno. È chiaro, però, che nel realizzarsi di un sano processo autopoietico gioca un ruolo fondamentale l'ambiente socioeducativo, laddove si creino le condizioni ambientali ottimali per rendere possibile questo processo auto-emancipativo, soprattutto negli anni in cui si forma ed evolve l'individuale identità psicosociale. Un ambiente formativo favorevole alla cura di sé e degli altri deve tener conto delle esigenze psicobiologiche individuali al fine di soddisfare al contempo bisogni personali e interpersonali in una dinamica di continuo e mutuo scambio, cognitivo e affettivo, mentale e corporeo, ricorsivamente curativo.

Se le principali agenzie educative (come la scuola) facilitano la soddisfazione di queste spinte alla conoscenza e alla socializzazione, e rimuovono i problemi emergenti da queste prioritarie necessità vitali – come a chiare lettere si aspetta il legislatore di oggi con un progetto di legge (approvato dalla Camera dei deputati l'11 gennaio 2022 e ora in discussione al Senato) sull'abilitare le *non-cognitive skills*³¹ «nelle attività educative e didattiche delle istituzioni scolastiche statali e paritarie di ogni ordine e grado», consistenti soprattutto in creatività, motivazione, autorealizzazione, emozioni, caratteristiche di personalità, benessere psicofisico –, è forse possibile realizzare un *percorso formativo integrale* (e integrato) in grado di facilitare un *processo autorealizzativo* – come tale creativo ed euristico – volto al *benessere al contempo individuale e collettivo*.

²⁸ M. Heidegger, *Essere e tempo*, traduzione di A. Marini, Mondadori, Milano 2017, p. 208 (ed. orig. 1927).

²⁹ J. Piaget, *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*, Gallimard, Paris 1976.

³⁰ H. Maturana e F.J. Varela, *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*, Reidel, Boston 1980 (tr. it. *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia 1985).

³¹ Per un approfondimento sulle *non-cognitive skills* cfr. R. Travaglini, *Questioning the Sense of "Non Cognitive Skills"*, in R. Casadei (a cura di), *Education: Questions and Dialogues (at) Work*, ETS, Pisa 2023, pp. 117-128.

Paola Zonca

Il corpo del bambino nei servizi per l'infanzia. Spunti dai documenti ministeriali

1. Il corpo dei bambini nei servizi per l'infanzia: fra idealizzazioni e assenze

Il corpo infantile è spesso soggetto a stereotipi e semplificazioni, nonché a visioni retoriche che tendono ad esaltarne la purezza, l'ingenuità, la bellezza; si pensi, ad esempio, alle immagini della famosa fotografa Anne Geddes che alla fine degli anni Novanta ritraeva i neonati in paesaggi fiabeschi, con costumi da animali o in vasi di fiori. I piccoli avevano visi sorridenti, pose rilassate, non erano mai di cattivo umore, spesso dormivano beatamente; le foto ammiccavano alla semplicità dell'essere bambini e suscitavano di frequente una certa tenerezza. Quei corpi, costretti nei costumi, sistemati in pose plastiche, fotografati sotto le illuminazioni artificiali e in mezzo ad allestimenti ed effetti speciali, hanno invaso le copertine di quaderni, agende, riviste, puzzle, calendari, biglietti di auguri, le sale d'attesa di molti studi medici e... le pareti dei nidi. Queste scene descrivono una contraddizione (fra gli arredi pensati – o non pensati – presenti nei servizi e l'idea educativa che tali luoghi dovrebbero veicolare) e un certo modo di raccontare, idealizzandola, l'infanzia, e testimoniano che il corpo del bambino non di rado è concepito come passivo: un'immagine rassicurante per abbellire le pareti e inviare messaggi incoraggianti, inclini alla protezione o in grado di suscitare benevolenza.

È del tutto evidente che nei servizi educativi dovrebbe trovare spazio oggi una visione più complessa ed articolata del corpo dei bambini, specie se si riconosce che tali contesti sono luoghi deputati allo sviluppo integrale di chi li vive quotidianamente, nonché spazi in cui proprio i corpi dei bambini possono trovare la giusta attenzione e sollecitudine pedagogica. D'altro canto, possiamo osservare che il tema della corporeità non ha sempre avuto diritto di cittadinanza nei servizi per la prima infanzia, almeno non in termini esplicativi; a tratti appare più connotato come un corpo fisico, un *Körper*, piuttosto che come un *Leib*, un corpo vivente. Ciò avviene, con tutta probabilità, a causa di quella scissione, tipica della cultura occidentale, tra mente e corpo che spesso ha disincarnato la prima, reificando il secondo. Si riscontra quindi, spesso, una subordinazione del corpo alla mente, del movimento a favore dell'immobilità, del gesto al pensiero, dell'esperienza al sapere. Il corpo non è, pertanto, vissuto come possibilità di essere e aprirsi al mondo.

Se già Freud negli anni Venti evidenziava quanto l'*Io* fosse un'entità corporea, ancor più nel corso del Novecento – con l'opera di filosofi come Merleau-Ponty e psicologi come Stern – si è via via affermata l'inscindibilità fra mente e corpo: in epoca contemporanea, i

numerosi studi¹ in ambito neuroscientifico, che esplorano le dinamiche corporee nello sviluppo infantile, confermano l'importanza di tale intreccio.

Va anche detto che, ad esempio, le scoperte sui neuroni specchio o i risultati delle ricerche sulla predisposizione relazionale dei feti sono relativamente recenti e la storia dell'infanzia è, all'opposto, caratterizzata da un'onda lunga che consegna alle riflessioni il tema dei tanti soprusi nei confronti dei corpi dei bambini²; anche gli albori dei servizi educativi e scolastici non sono stati immuni da scelte che, alla sensibilità odierna, paiono quantomeno discutibili. Il corpo del minore è stato spesso oggetto di denigrazione e trascuratezza, quando non di vera e propria sopraffazione. Nelle camere di allattamento³ erano semplicemente corpi da nutrire; nei primi asili, corpi da proteggere per la loro fragilità; nei nidi degli anni Settanta, corpi da disciplinare, da controllare finanche con l'uso di box e girelli, da omologare con uniformi identiche. Spesso i luoghi pensati e realizzati nella prima parte del Novecento, e ancora – in molte zone d'Italia – dopo il 1971, si sono contraddistinti per il loro carattere esclusivamente custodialistico-assitenziale⁴. In breve, nel corso del tempo il corpo del bambino è diventato visibile, ma soprattutto come oggetto di accudimento – spesso meccanico e irriflesso – occupando la scena di servizi pensati principalmente per permettere ai genitori di lavorare: era quello (e talvolta è ancora) soprattutto un corpo da tenere pulito, da nutrire e sorvegliare, o da predisporre per attivare precoci percorsi di apprendimento cognitivo.

A parziale spiegazione della diffusione di queste pratiche va segnalato che, dopo la legge n. 1044/1971, non è stato semplice definire l'identità professionale di chi opera nei nidi; in un vuoto di riferimenti teorici forti e pratiche non ancora consolidate è stato quasi scontato guardare al “sapere” e al “fare” della scuola “materna” dell'epoca, mutuandone – spesso senza l'attenzione di adattarli – modelli organizzativi, metodologici, pedagogici e anche didattici. In quella che, oggi, è la scuola dell'infanzia, il corpo del bambino non trovava ampio spazio, dal momento che ci si concentrava sulla preparazione “delle menti” in vista della successiva scolarizzazione.

Per un certo periodo, appena dopo l'istituzione del nido d'infanzia nel 1971, si è ritenuto che accudire un bambino piccolo – e tale idea permane ancora, spesso, nella scuola dell'infanzia odierna⁵ – costituisse la parte meno qualificante e rilevante del lavoro dell'educatrice, con la conseguenza che i momenti di routine venivano accelerati a favore di tempi lunghi da dedicare ad attività didattiche, maggiormente orientate sul versante cognitivo. In seguito, complici anche le numerose ricerche psicologiche, si è compreso che

¹ M.H. Immordino-Yang, *Neuroscienze affettive ed educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2016.

² Per un approfondimento del tema si vedano – fra le altre – le riflessioni di M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Clueb, Bologna 2009; la definizione di infanzia inattuale di S. Demozzi, *Infanzia “inattuale”. Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*, Junior, Parma 2016; e l'analisi sulle trame educative di E. Biffi, *Il rovescio della trama educativa. L'infanzia tra intimità e violenza*, FrancoAngeli, Milano 2020.

³ Istituite dalla legge n. 860 del 26 agosto 1950; altri provvedimenti della stessa legge riguardano il diritto delle donne alla non licenziabilità durante la gravidanza, il congedo per parto e il primo anno del bambino.

⁴ Sull'impronta igienico-sanitaria dei servizi si sono espressi E. Catarsi – A. Fortunati, *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma 2005.

⁵ Interessanti approfondimenti sul tema della cura nelle scuole dell'infanzia si trovano in R. Bosi, *La cura nella scuola dell'infanzia*, Carocci, Roma 2007; D. Ripamonti – P. Tosi, *I momenti di cura nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, Junior, Parma 2010; S. Crispoldi (a cura di), *Cuore, mente, mano. Il senso della cura nei servizi educativi 0-6 anni*, Aracne, Roma 2016.

il corpo e la sua cura rivestono un ruolo fondamentale nella costruzione del sé e nello sviluppo dell'attività psichica⁶. È ormai ampiamente riconosciuto che il bambino ha bisogno fin dalla nascita di relazioni di cura che sono alla base dello sviluppo delle sue capacità comunicative e dell'affermarsi del senso di fiducia e di autostima in sé. Nei primi anni di vita il bambino comunica e conosce con il corpo; quindi, coglie la cura principalmente attraverso il modo con cui l'adulto manipola il suo corpo, attraverso una comunicazione non verbale fatta di gesti e di sguardi⁷.

Proprio attraverso la cura del corpo, in altri termini, il bambino acquisisce consapevolezza di sé, comprende le relazioni fra i propri segnali comunicativi e l'intervento dell'altro: una piena sintonizzazione corporea produce importanti risultati a livello dei processi di apprendimento.

2. L'inscindibilità di cura ed educazione

Come evidenziano anche i documenti internazionali⁸, educazione, apprendimento e cura sono elementi fra loro inscindibili e tale intreccio non può che essere evidente nelle giornate educative all'interno dei servizi, ma ancor più, come vedremo, esplicito nella mente degli educatori.

Nel contesto italiano, almeno sul piano della riflessione pedagogica, è acquisita la consapevolezza che

Le relazioni con i bambini passano anzitutto attraverso il contatto corporeo, attraverso i gesti di cura delle routine, poi attraverso gli sguardi con cui un adulto attento segue il bambino nei suoi percorsi e nei suoi giochi e nel ricambiare lo sguardo quando il piccolo esploratore si gira a cercare un appoggio di attenzione e verifica se esiste nella mente di qualcuno⁹.

Si tratta di esercitare quella che Elisabetta Musi, collocandola fra altre invisibili sapienze, definisce la sapienza percettiva che consente agli educatori «di trarre significati dagli atteggiamenti corporei, dalle posizioni che questi [i bimbi] occupano nello spazio, dalla disinvoltura con cui si impossessano degli ambienti»¹⁰, avvicinandosi con tatto e delicatezza al corpo altrui, mettendo a disposizione tutti i propri sensi come recettori e decodificatori di messaggi.

Sono, queste, sapienze poco evidenti, acquisizioni graduali nel bagaglio di competenze degli educatori che necessitano di essere valorizzate e coltivate, anche attraverso percorsi formativi riflessivi che consentano l'avvio di una buona comunicazione con i bambini e le loro famiglie e di costruire relazioni in grado di oltrepassare la cura anonima. Si tratta di maturare atteggiamenti in grado di accogliere richieste di maggiore lentezza, leggere tonicità

⁶ A.L. Galardini (a cura di), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Carocci, Roma 2003.

⁷ A.L. Galardini (a cura di), *L'educazione al nido. Pratiche e relazioni*, Carocci, Roma 2020, p. 22.

⁸ In particolare, *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (Commissione europea, 2014), la *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia* (Consiglio dell'Unione Europea, 2019) e gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (Ministero dell'Istruzione, 2022).

⁹ S. Mantovani – L. Restuccia Saitta – C. Bove, *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, FrancoAngeli, Milano 2000, p. 44.

¹⁰ E. Musi, *Invisibili sapienze. Pratiche di cura al nido*, Junior, Parma 2011, p. 112.

muscolari, sguardi e mimiche, comprendere resistenze e inviti e, in tal modo, costruire un legame saldo e alimentare un rapporto di fiducia con il bambino.

Tale sensibilità è presente anche nei recenti Orientamenti nazionali, in particolare nel paragrafo “Dai bisogni ai diritti per sviluppare le potenzialità”:

I bambini hanno diritto a cure attente e sensibili che possano sostenere il senso di fiducia verso il mondo e verso sé stessi. Si tratta del diritto ad un ambiente che comunica loro che si possono affidare e che sono accolti e valorizzati così come sono, condizione fondamentale per la costruzione del senso di autostima¹¹.

Ancor più esplicite, sul legame fra cura ed educazione, si rivelano le Linee pedagogiche per il sistema integrato “Zerosei” nel paragrafo intitolato espressamente “L’intreccio di educazione e cura”¹²: anche in questi passaggi la cura è interpretata come atteggiamento relazionale che comunica all’altro fiducia e valore, trasmettendogli importanza. Non mancano però alcuni riferimenti alla cura della corporeità in termini più oggettuali: «alla cura del corpo del bambino va attribuito un particolare valore educativo per le sue implicazioni relative allo sviluppo psicofisico e alla promozione delle autonomie»¹³; affermazioni che rischiano di lasciare in secondo piano la consapevolezza che il bambino non si limita ad avere un corpo, ma è corpo che sente, conosce, agisce e dà senso al mondo. Nei documenti non è pienamente esplicitato che il sapere è incorporato, ricondotto ad una storia, intrecciato con la biografia di colui o colei che intende farlo proprio¹⁴. A tratti rimane in ombra la convinzione che il bambino apprende costruendo un sapere organico che orienta il suo peculiare modo di conoscere se stesso, gli altri e il mondo e sperimenta il piacere di conoscere attraverso il movimento, i sensi, il gioco, le tonalità affettive¹⁵. D’altra parte, negli Orientamenti, si riconosce che, nell’alveo del diritto all’ascolto e al protagonismo, la voce del bambino è una voce che passa attraverso il corpo: lo sguardo, i gesti, il silenzio, il gioco e che tale voce deve essere tenuta presente nel dialogo attraverso cui si definiscono contesti ed esperienze di apprendimento.

Di particolare rilievo è il passaggio conclusivo del paragrafo in cui si ribadisce che «l’atteggiamento di cura richiama la necessità di dare voce al bambino permettendogli di esprimersi e di partecipare attivamente ai suoi percorsi di crescita»¹⁶. Infatti, la modalità più efficace per rispettare e valorizzare l’intreccio di cura ed educazione è rendere il bambino protagonista di entrambe. Talvolta, invece, nei servizi educativi e nelle scuole d’infanzia non si riesce del tutto a sintonizzarsi con i ritmi dei bambini, a coinvolgerli nelle scelte, a farli sentire partner attivi, accade infatti che i bambini vengano imboccati a ritmi troppo veloci, che non si stia al loro passo, che vengano sollevati da terra prendendoli alle spalle, o si intervenga ‘di sorpresa’ nei loro confronti senza spiegarsi. A questo proposito ci pare interessante ricostruire sinteticamente una cornice teorica in grado di sostenere la

¹¹ Ministero dell’Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia*, 2022, p. 12.

¹² Ministero dell’Istruzione, *Linee Pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*, 2021, p. 19.

¹³ *Ibid.* p. 12.

¹⁴ I. Gamelli (a cura di), *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell’educazione e nella cura*, FrancoAngeli, Milano 2012.

¹⁵ F. Cartacci, *Movimento e gioco al nido. Proposte di interazioni sensibili con bambini da 0 e 3 anni*, Erickson, Trento 2013.

¹⁶ Ministero dell’Istruzione, *Linee Pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*, 2021, p. 19.

realizzazione di uno scenario in cui il bambino si collochi, invece, in misura sempre minore come comparsa. Proponiamo perciò, seppur non nuova, una visione di bambino partecipe che, per quanto acquisita – forse – a livello di riflessione pedagogica non pare così scontata nella filigrana degli ultimi documenti ministeriali né diffusa e praticata in tutti i servizi educativi.

3. *Il corpo del bambino e il gesto interrotto*

A partire dagli anni Ottanta, senza dimenticare l'apporto di studiosi di epoche precedenti¹⁷, si è affermata nella cultura pedagogica un'immagine di bambino come soggetto competente, attivo, originariamente orientato a uno spiccato protagonismo¹⁸. Per Emmi Pikler, ad esempio, il bambino, fin dai primi giorni di vita, non è un essere inerte, incapace di entrare in relazione col mondo: egli sa muoversi, è dotato di iniziativa¹⁹ e tale prospettiva deve essere tenuta debitamente in considerazione durante i momenti di cura. Secondo la pediatra ungherese le cure del corpo dovrebbero essere “sicurizzanti” e gradevoli: tale attenzione consente al bambino di sentirsi riconosciuto come interlocutore attivo²⁰.

Assecondare il movimento autonomo, quindi, ha importanti ricadute sul sentimento di competenza del bambino: bambini che possono muoversi liberamente, con i propri tempi e senza costrizioni di sorta sperimentano la propria efficienza e consolidano la fiducia nelle proprie capacità. Adottando questa ottica, essi comprendono «la perseveranza, la prudenza, la capacità di valutare i pericoli e di fare progetti, il desiderio di sperimentare»²¹. La formazione degli educatori dovrebbe quindi promuovere la riflessione rispetto alle migliori strategie per accogliere i tentativi spontanei dei bambini, trattenendosi dall'operare anticipazioni posturali. Nell'impostazione della pediatra ungherese «la risposta dell'adulto non deve superare la richiesta del bambino, deve piuttosto lasciarlo parzialmente insoddisfatto, in modo da spingerlo a recuperare la padronanza della situazione, organizzata in base alla propria possibilità»²².

Accanto all'invito a rispettare i tempi e i movimenti del bambino, nell'opera della Pikler si può inoltre sottolineare l'importanza di un'osservazione accurata della corporeità nella sua globalità, dove «osservare non significa registrare puntualmente la presenza dell'uno o dell'altro fenomeno, ma vuol dire continuamente rivolgere l'attenzione al bambino stesso, per capire quello che comunica e adattarsi il più possibile a lui»²³. Solo uno sguardo attento

¹⁷ Ci riferiamo in particolare agli studi di Maria Montessori, Bruno Ciari, Emmi Pikler, Loris Malaguzzi.

¹⁸ Nel contesto italiano sono stati di particolare rilievo i contributi di Piero Bertolini, Anna Bondioli, Luigia Camaioni, Enzo Catarsi, Susanna Mantovani.

¹⁹ E. Pikler, *Per una crescita libera. L'importanza di non interferire nella libertà di movimento dei bambini fin dal primo anno di vita*, Cortina, Torino 1980.

²⁰ Le ricerche di M. Ammaniti – P.F. Ferrari, *Il corpo non dimentica. L'Io motorio e lo sviluppo della relazionalità*, Raffaello Cortina, Milano 2020 rivelano la «natura plastica dei movimenti del feto, con coordinazioni motorie finalizzate a degli scopi, aggiustamenti in base al feedback sensoriale e chiare capacità di apprendimento» e «un'intelligenza motoria con motivazioni intrinseche, che dimostrano la presenza di una chiara intenzionalità già a partire dalle primissime fasi dello sviluppo» (p. 62).

²¹ E. Cocever (a cura di), *Bambini attivi e autonomi. A cosa serve l'adulto? L'esperienza di Lóczy*, Zeroseiup, San Paolo d'Argon 2016, p. 52.

²² M. David – G. Appell, *Una relazione educativa insolita: Lóczy*, Junior, Parma 2012, p. 25

²³ G. Appell – A. Tardos (a cura di), *Prendersi cura di un bambino piccolo. Dall'empatia alle cure terapeutiche*, Erickson, Trento 2004, p. 18.

all'espressione corporea integrale, capace di adattarsi a tali segnali, consente di accogliere il piccolo nella sua totalità. L'educatore potrebbe quindi chiedersi: cosa mi comunica il bambino con la sua posizione? Con i gesti? Con la voce? Quale spazio e attenzione riesco a dare al corpo vissuto nelle pratiche, nelle relazioni, nella predisposizione degli ambienti?

L'osservazione del corpo del bambino e il riconoscimento della sua globalità rappresentano i cardini dell'intervento educativo nella prima infanzia secondo Pikler: essi si traducono in una particolare attenzione nei confronti delle azioni (corporee) messe in campo anche dall'educatore, invitato a controllare i propri gesti, la postura o l'intonazione della voce. Emblematico in questo senso è il “gesto interrotto” ovvero la capacità di chi educa di sospendere la propria azione, “frenare” la propria mano ponendosi in attesa. Nominare, proporre, invitare, offrire, porgere sono azioni che l'educatore inizia, ma che lascia all'altro la possibilità di terminare o meno. Il gesto interrotto dimostra la capacità di rispettare i tempi del bambino, di lasciare una pausa fra il nostro invito e la sua risposta: «Posso soffiarti il naso?», «Vuoi venire in braccio?», «Ne vuoi ancora?», porgere una manica durante il momento del cambio per consentire al bambino di partecipare direttamente, avvicinare un giocattolo sono tutti gesti aperti che rimandano all'altro la possibilità di un completamento. Il gesto interrotto non si sostituisce all'altro, non si impone sul suo corpo, ma lascia lo spazio per integrare, per inserire elementi di novità, per rilanciare un'interazione, continuando ad essere protagonista del proprio sviluppo. Questo atteggiamento è senz'altro utile nel segmento zerosei per co-costruire con i bambini i percorsi educativi quotidiani: come richiesto dalle prospettive europee è opportuno «creare situazioni che sostengano l'elaborazione di costrutti di pensiero condiviso attraverso scambi comunicativi autentici in cui l'adulto accoglie, valorizza e rilancia in modo responsivo le proposte dei bambini»²⁴.

4. Conclusione

Possiamo, in conclusione, chiederci in quale misura la cultura pedagogica relativa alla corporeità sia riuscita a penetrare nelle pratiche dei professionisti che operano nella fascia zerosei. Potrebbe essere interessante, ad esempio, domandarsi quali modelli educativi agiscano all'interno dei servizi: più improntati a una visione cognitivo-prestazionale, più attenti all'accudimento, oppure capaci, senza negare questi aspetti, di alimentare la prospettiva di una corporeità vivente.

Ovviamente la risposta a tale quesito non potrebbe che essere ricca di sfumature: ampia per lo meno quanto la varietà dei progetti pedagogici proposti dai servizi per i minori.

In uno scenario così complesso, tuttavia, appare quanto mai centrale il compito della riflessione pedagogica: sostenere i futuri educatori e i professionisti già in servizio in «un costante, ma concluso, lavoro formativo su di sé»²⁵ capace di conferire “spessore” alla corporeità²⁶, assumendo in primo luogo la consapevolezza di non possedere solo un corpo, ma di essere anche un corpo che educa. È allora utile, in équipe, soffermarsi al fine di

²⁴ A. Lazzari, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave. Rapporto elaborato dal Gruppo di Lavoro Tematico sull'Educazione e Cura dell'Infanzia sotto l'egida delle Commissione Europea*, Zeroseiup, San Paolo D'Argon 2014, p. 68.

²⁵ A. Bellingreri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015, p. 2.

²⁶ A. Erbetta (a cura di), *Il corpo spesso*, Utet, Torino, 2001.

chiedersi quali diritti – non solo formali ma effettivi – esercitano i bambini sul proprio corpo e che riconoscimento ne dà l'adulto. Considerare quanto si consente ai bambini di esercitarli, e se non lo si fa chiedersi perché. In questa prospettiva, il contributo più rilevante della pedagogia consiste nel rimettere al centro il tema dell'intenzionalità educativa: sostenere la domanda di senso rispetto al proprio agire quotidiano più abitudinario, richiamando alla necessità di un gesto adulto voluto e non casuale, intriso di consapevolezza²⁷. Adottando una prospettiva più estesa, non si tratta, a nostro avviso, di riflettere su una, seppur complessa, competenza professionale: la consapevolezza di una corporeità vissuta, infatti, si presenta non solo come uno strumento pedagogico in grado di sostenere il protagonismo del bambino, ma al tempo stesso si pone come una postura che questi può osservare e fare propria. Come ricorda Gamelli, infatti,

È attraverso la sintonizzazione corporea che noi tutti abbiamo imparato che le altre persone possiedono differenti stati interiori e modi diversi di comunicarli, che esiste un vissuto interno e uno esterno, che la comunicazione è resa possibile dal delicato lavoro sulla distanza da porre fra noi e gli altri senza che si smarrisca la relazione²⁸.

Se, nel corso dell'evoluzione dei servizi per l'infanzia, si riscontra una crescente attenzione al corpo dei bambini, dapprima come oggetto di accudimento, in seguito come corpo da ascoltare, non è ancora pienamente realizzata una maggiore centralità del bambino che gli consenta di ascoltarsi e conoscere i propri segnali corporei. Si educano i bambini all'autoregolazione, a conoscere e riconoscere i segnali del proprio corpo: sazietà, stanchezza, rabbia e vengono aiutati a leggere e gestire le conseguenze di tali indicatori? Ancor di più, raramente si tiene «presente nella propria progettualità il corpo dell'adulto»²⁹. L'adulto accogliente, incoraggiante, regista, responsabile e partecipe³⁰ delineato sul finire delle Linee pedagogiche è consapevole del proprio corpo? Di come vive la presenza e la distanza nella relazione? Ad esempio, quali attenzioni mette in atto l'adulto perché il bambino sperimenti il rispetto del proprio corpo e quello dell'altro? In particolare, si pone attenzione affinché il bambino non sia destinatario, senza voce in capitolo, di comportamenti “affettuosi” – quali baci, carezze, abbracci – che spesso scaturiscono più da un bisogno di contatto dell'adulto che non da una necessità del bambino? E ancora, l'adulto è consapevole della postura che assume? Di quello che essa trasmette al bambino? In un'epoca in cui spesso il corpo dell'altro viene violato o perseguitato, mettere al centro il riconoscimento della propria e dell'altrui corporeità ci pare una sfida educativa che non può essere procrastinata.

²⁷ R. Frabetti, *Gesti/Gestures*, Zeroseiup, San Paolo d'Argon 2016.

²⁸ I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma 2001, p. 19.

²⁹ V. Ghelardi (a cura di), *Noi nel sistema integrato zerosei. Documenti, riflessioni e proposte operative*, Zeroseiup, Trento, 2023, p. 114.

³⁰ Il riferimento è ai termini utilizzati nella Parte V del documento in cui si descrivono le coordinate della professionalità, Ministero dell'Istruzione, *Linee Pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*, 2021, p. 29.

Elisa Zane

*Il corpo nella relazione educativa in contesto sanitario tra corporeità ed emozioni.
Formazione, cura e vissuti*

Il tema dell'educazione e delle sue pratiche nei contesti della salute, del disagio e della malattia richiama la rilevanza di orientamenti etici e azioni formative per favorire una buona qualità di vita in termini di benessere soggettivamente percepito, che si realizza mediante una sinergia di fattori fisici, identitari e partecipativi. L'attuale innovazione in campo medico consente di perseguire terapie sempre più improntate alla personalizzazione, che per essere veramente valevoli non devono fermarsi alla dimensione biologica, genomica o chimica della persona, ma devono considerare tutte le sue caratteristiche soggettive, anche quelle sociali, etniche, contestuali, psicologiche, valoriali ed esistenziali. Corporeità, esperienza e mondo riferiscono dei molteplici aspetti e del forte influsso che la dimensione relazionale ha sulla formazione dell'Io. La consapevolezza della propria corporeità in connessione con la capacità di percepirci come individui unitari e in connessione con l'altro da sé ci consente di conoscere noi stessi attraverso la nostra mediazione fisica ma di conoscere anche ciò che è esterno a noi. La percezione che ne deriva è ascrivibile sia al materiale che all'immateriale, coinvolgendo sia la sfera fisica che quella emotiva, consentendo all'individuo di intessere relazioni positive attraverso un'assonanza emotiva con l'altro da sé.

1. Il corpo come oggetto pedagogico, tra fisicità ed emozioni

«La grande ricchezza del corpo è una continua ‘apertura di senso’»¹. Avere cura dell'altro da sé, nei processi educativi o sanitari, non può prescindere dal considerare la persona nella sua complessità che è al contempo corporea ed emotiva. La riflessione pedagogica è sollecitata ad intervenire mediante metodologie riflessive, quali la narrazione, che considerino la persona-paziente nella sua integralità, tra emozioni e corpo, tra interiorità e fisicità. La corporeità è portatrice di senso e chiama in causa la necessità di un'educazione che ponga attenzione alla dimensione relazionale. Nella riflessione pedagogica assume una valenza fondamentale, tanto da poter affermare che il corpo è considerabile come un oggetto pedagogico. «L'educazione consiste anzitutto in un sistema di tecniche che fondano la propria efficacia sull'applicazione della loro materialità a un sistema di corpi. [...] È proprio

¹ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988, p. 219.

riflettendo sull'oggetto pedagogico come apparato tecnico e metodologico che si è rinviati inoltre a una più profonda considerazione di tale oggetto e della sua fisicità².

M. Foucault, riflettendo sulle forme attraverso le quali l'individuo sviluppa conoscenza di sé stesso, ha definito le tecnologie del sé come tecniche che consentono alla persona di agire sul proprio corpo e sulla propria anima e trasformarsi nella ricerca della personale realizzazione³. L'autore prosegue attingendo dai grandi pensatori della filosofia classica, i quali esortavano l'umano a ricercare e accrescere la propria anima spesso offuscata dalla presenza corporea. Questo approccio pone il corpo come subalterno all'anima ma sempre presente all'interno della riflessione, facendo emergere un'ambiguità caratterizzante i modelli di cura del sé: «si tratta di una cultura teoricamente orientata verso l'anima, nella quale però tutte le preoccupazioni per il corpo assumono una grande importanza»⁴. Parlare di *essere corpo* implica il riconoscere che la dimensione fisica non sia l'unica che definisce la corporeità ma che è chiamata in causa una molteplicità complessa di significati ad essa correlati: «Essere corpo vuol dire percepirti come una cosa nel mondo e del mondo. Il corpo occupa uno spazio, i corpi sono impenetrabili»⁵. Analogamente W. Schapp parla di *corpo originario*⁶ sottendendo un superamento della dimensione fisica a favore di quella percettiva dello stesso che diviene al contempo produttore e interprete dei propri significati.

Nei tentativi di formulare una definizione univoca di *corpo* coesistono elementi apparentemente ossimorici, se da un lato può essere definito spazio d'esperienza individuale per eccellenza, di contro è caratterizzato da una marcata dimensione sociale che si struttura nell'interazione con l'altro; al contempo è tramite e mezzo di manipolazione della realtà e costruzione di cultura⁷.

Nel dibattito moderno il corpo è oggetto di sovraesposizione estetica ma sostanzialmente dissimulato al limite dell'occultamento nelle dimensioni della salute umana e degli stili di vita: «Siamo traversati da una strisciante assenza di corporeità che si manifesta attraverso molteplici forme, [...] rende i nostri corpi una ‘invisibile presenza’. Se il corpo-organismo è sempre più al centro dell'attenzione, il corpo vivente/vissuto permane nell’ombra»⁸.

E. Husserl definisce il corpo attraverso la sua dimensione vitale: il «corpo vissuto è un corpo che sente e, di conseguenza, un corpo pensante e un corpo volente. Il corpo, quindi, ha un rapporto con la volontà e con la coscienza»⁹. Provare a definire in maniera esaustiva del concetto di corpo diviene ambizione complessa per la concomitanza di dimensioni fisiche, significanti e metaforiche che costituiscono un variegato mosaico epistemologico. La corporeità dà voce e forma alla persona¹⁰, ma non è ad essa sovrapponibile, ci mostra una rappresentazione dell'umano lasciando solo intuire il complesso identitario sottostante

² R. Massa, *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 1986, pp. 559-560.

³ Cfr. M. Foucault, *Tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

⁴ *Ibi*, p. 25.

⁵ S. Natoli, *I nodi della vita*, La Scuola, Brescia 2015, p. 7.

⁶ Cfr. W. Schapp, *Reti di storie. L'essere dell'uomo e della cosa*, Mimesis, Milano-Udine 2018.

⁷ Cfr. M. Combi, *Corpo e tecnologie. Simbolismi, rappresentazioni e immaginari*, Meltemi editore, Roma 2000.

⁸ M. Contini - M. Fabbri - P. Manuzzi, Introduzione. In P. Manuzzi (Ed.), *I corpi e la cura. Educare alla dimensione della relazione nelle professioni educative e sanitarie* (pp. 15-24), Edizioni ETS, Pisa 2006, p. XIII.

⁹ E. Husserl, *Filosofia prima. Teoria della riduzione fenomenologica 1922-1937*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007, pp. 145-154.

¹⁰ Cfr. F. Casolo - G. Mari, *Pedagogia del movimento e della corporeità*, Vita e Pensiero, Milano 2014.

rappresentato da emozioni, sentimenti, paure e desideri che tessono la trama intricata dell'individuo¹¹. Riconoscere la dinamica di reciproca influenza che caratterizza corporeità e moti interiori rappresenta una consapevolezza necessaria per i professionisti della cura: «se il dentro è anche fuori, dovremo ‘lavorare’ sul nostro dentro in modo che possa agire sul fuori, lavorare sui nostri pensieri e le nostre emozioni per non coincidere con il fuori che siamo in grado di decostruire e interpretare criticamente»¹². La peculiare capacità umana di rappresentarsi attesta come l'umano sia in grado di creare ed agire la realtà attraverso la propria immaginazione. Questa consapevolezza porta a chiedersi se mente e corpo possano essere percepiti disgiunti, la risposta individuata da S. Natoli è negativa: «quando noi pensiamo a noi stessi, ci pensiamo sempre nella forma dello schema corporeo»¹³. L'inestricabile interconnessione fra mente e corpo assume quindi connotazioni generative, tra costruzione di prassi, pensieri, azioni e astrazioni. P. Manuzzi conia l'evocativo termine *corporamente* proprio ad indicare la fitta rete connettiva fra l'interno e l'esterno da sé: «esso allude ad una mente che agisce in modo corporeo o a un corpo che agisce in modo mentale. È metafora di una ricerca - ricerca di significati, di connessioni, ma anche di parole per dire il tema della corporeità e dei nessi tra azione motoria e funzioni della mente»¹⁴. La dimensione fisica, la sua strutturazione e i suoi influssi divengono così fondamento delle condizioni fertili per l'insediarsi di processi di maturazione ed educazione, definendo la corporeità come uno strumento educativo, non solo un *ambito* all'interno del quale si agisce.

Riconoscere il corpo come oggetto pedagogico necessita di un approccio fenomenologico che identifichi la materialità educativa come composto di elementi costitutivi, sia oggettivi che soggettivi, che compongono la vita materiale.

2. *La relazione di cura: dal paradigma del to treat al to care*

Aver cura accosta similmente sia le professioni educative che quelle sanitarie, sono accomunate dal soggetto/oggetto ma differiscono nei modelli di lettura con i quali ci si approccia ad essi. Per riferirsi al corpo sono coinvolti paradigmi di riferimento lontani fra loro:

[...] il modello di lettura medico è fondato sulla categoria della trasparenza, secondo il quale il corpo per poter essere curato/guarito, va reso il più possibile trasparente e monitorabile, frammentato e analizzato nelle sue singole parti; al contrario il modello pedagogico si fonda sulle categorie della globalità e dell'opacità, secondo le quali il corpo è il significante, ma nello stesso tempo ambiguo, dice per tacere, tace per dire, parla per metafore e metonimie; richiede un impegno ermeneutico attento a decifrarne i significati¹⁵.

¹¹ Cfr. M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

¹² M. Contini, Pedagogia e neuroscienze: connessioni e sconfinamenti. In E. Frauenfelder - F. Santoianni (Eds.), *A mente aperta. Ambienti di apprendimento contesti di formazione* (pp. 69-80), Pisanti Editore, Napoli 2009, p. 79.

¹³ S. Natoli, *I nodi della vita*, La Scuola, Brescia 2015, p. 176.

¹⁴ P. Manuzzi, Parole come strade in movimento. Note sulla pensabilità e dicibilità del corpo. In P. Manuzzi (Ed.), *I corpi e la cura. Educare alla dimensione della relazione nelle professioni educative e sanitarie* (pp. 25- 50), Edizioni ETS, Pisa 2009, p. 32.

¹⁵ Ibi, p. 34.

È corretto quindi affermare che il corpo di cui si occupano operatori sanitari e pedagogisti sia il medesimo?

All'interno di una molteplicità di interpretazioni, lo sguardo con cui il corpo viene indagato sembra renderlo differente a seconda del paradigma col quale viene percepito e strutturato il concetto di cura. La riflessione pedagogica si colloca nella disamina relativa alla corporeità attraverso un approccio riflessivo che indaga la realtà materiale e le sue implicazioni: «per ‘vita materiale’, si intende quell’insieme di condizioni e di pratiche, relative tanto alla riproduzione continua della vita quotidiana quanto al presentarsi in essa di circostanze di cambiamento»¹⁶. La relazione formativa si mostra come spazio all’interno del quale la materialità educativa trova la sua concretizzazione e in questo spazio fenomenologico si configura come esito e prodotto dello stesso¹⁷. La relazione con l’altro è sì mediata dalle dimensioni della materialità e della corporeità, ma su di essa esercita altresì un influsso marcato la sfera emozionale che diviene strumento formativo grazie alla sua predisposizione ad essere mezzo di costruzione e di relazione. Sentimenti ed emozioni concorrono alla formazione dell’individuo, sia in fase di costruzione dell’Io sia in fase di maturazione educativa. Riflettere su emozioni ed educazione non deve però divenire pretesto per identificare ogni evento che produce emozioni o che coinvolge la sfera relazionale come evento educativamente significativo.

Si realizza vero riconoscimento quando si considera il corpo dell’individuo sofferente tenendo conto e prendendosi cura delle sue fragilità cercando di evitare di ricorrere a stereotipati pietismi.

Il dolore, la sofferenza e il sollievo convergono nella dimensione della relazione col paziente, *asset* in grande evoluzione nella medicina moderna, la quale, raggiunti i vertici dell’innovazione tecnologica, si trova a doversi interrogare rispetto alla necessità di un’innovazione comunicativa e interpersonale fra medico e paziente. Educare le figure sanitarie all’importanza della corporeità, anche nella sofferenza, rappresenta un’opportunità per costruire la consapevolezza del proprio sé in relazione all’altro attraverso la mediazione della dimensione fisica per raggiungere quella dimensione emotiva che è caratterizzante le relazioni.

L’educazione corporea è parte fondamentale di quella competenza nei saperi di cura che comprendono e in misura notevole, la consapevolezza e l’attenzione rispetto ai vissuti della corporeità e ciò, ancora una volta per contrastare la tendenza dello stesso malato che soffre a vedere nel corpo più un impedimento, un ostacolo verso il mondo che una apertura ad esso¹⁸.

Una rinnovata considerazione della corporeità come opportunità di crescita relazionale rappresenta un’occasione anche per il personale sanitario per superare quel divario relazionale che si è creato grazie alla iper-specializzazione ed iper-tecnologizzazione che

¹⁶ G. Bertolini - R. Massa, Introduzione. In G. Bertolini - R. Massa (Eds.), *Clinica della formazione medica* (pp. 11-20), Franco Angeli, Milano 2003, p. 20.

¹⁷ Cfr. P. Malavasi, *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia 1995.

¹⁸ R. Fadda, *Nell’universo della sofferenza*. In L. Mortari - A. Camerella, (Eds.), *Fenomenologia della cura* (pp. 83-108), Liguori Editore, Napoli 2014, pp. 105-106.

hanno innovato negli anni la medicina, migliorandone le prestazioni ma allontanandola fisicamente dal corpo del paziente. Tenere in considerazione la fisicità del paziente comporta il conoscere e valorizzare l'altro da sé, personalizzando l'esperienza di cura non solo in chiave terapica ma anche tenendo conto che «ogni paziente ha una storia, un vissuto, carattere e sensibilità particolari da rispettare: è importante imparare a conoscere il soggetto in cura oltre l'aspetto medico - sanitario»¹⁹. Corporeità, esperienza e mondo riferiscono dei molteplici aspetti e del forte influsso che la dimensione relazionale ha sulla formazione dell'Io²⁰. Il corpo si colloca quindi come *medium* in grado di porre in comunicazione la dimensione interiore con l'altro da sé, favorendo i processi empatici che costituiscono un'occasione relazionale eticamente orientata. I cambiamenti di paradigmi stanno modificando sensibilmente le richieste e gli approcci da parte di pazienti e medici. Contributo interessante alla riflessione è quello apportato dalla semantica britannica nella quale si disserta sulle differenziazioni fra verbi *to cure/to care*:

facendo riferimento al lessico britannico, il verbo che direttamente discende dal binomio greco-latino *therapeia*-cura non è *to cure*, ma piuttosto *to care*. Si può dire '*I care*' senza necessariamente dire '*I cure*', anche e soprattutto perché l'esercizio concreto insito nel *to cure* non dispensa affatto dal continuare a dire *I care*, come espressione di un'intima preoccupazione²¹.

Avvalendosi della lingua inglese si tratteggiano così dei cambi di approccio non solo semanticici, passando da *to treat*, facendo riferimento al trattamento di una patologia, ad una visione *to cure* per curare l'individuo in tutti i suoi aspetti a *to care* per definire il farsi carico e il prendersi cura dell'umano. La trasformazione lessicale consente di comprendere come l'oggetto di modifica sia lo *sguardo* di chi opera, l'orizzonte di senso di chi cura deve essere orientato al corpo del paziente non solo in termini di azioni che si mettono in pratica, ma verso gli *oggetti* sui quali ci si indirizza.

3. *La domanda di cura del corpo sofferente: formazione e progettualità di personalizzazione*

Nel contesto sanitario il concetto di cura definito attraverso stratificazioni fisiche, emotive e relazionali, trova all'interno della sofferenza uno spazio di riflessione privilegiato. Cosa implica aver cura di colui che *abita* un corpo sofferente, al di là della dimensione tecnico assistenziale? La prestazione del curante si misura e struttura relazionandosi ai bisogni che la persona-paziente, nella sua complessità, manifesta. Tali bisogni, seppur in presenza di dolore fisico, non afferiscono solo all'area corporea, ma coinvolgono l'integralità dell'umano. La domanda di cura che il sofferente rivolge al curante spesso valica la dimensione medico-scientifica e diviene richiesta di relazione, di empatia, di contatto umano e di umanizzazione, intesa come urgenza di essere considerati soggetto e non

¹⁹ A. Camerella, *Pensieri di cura: infermiere e infermieri*. In L. Mortari - A. Camerella (Eds.), *Fenomenologia della cura* (pp. 109-122), Liguori Editore, Napoli 2014, p. 109.

²⁰ Cfr. P. Ricœur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Como 2002.

²¹ U. Curi, *Le parole della cura. Medicina e filosofia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017, p. 56.

oggetto, persona e non malattia²². «Dall'esterno verso il suo interno o dall'interno verso l'esterno, la cura sanitaria approda sempre nei territori interiori del corpo, trascinando emozioni, ricordi, attese, valori, progetti e costruzioni di senso»²³. Le riflessioni esplorate in questo scritto sono formulate alla luce dell'esperienza di ricerca²⁴ svolta presso il Centro radioterapico della Fondazione Policlinico Universitario Agostino Gemelli IRCCS denominato Gemelli ART (*Advanced Radiation Therapy*). Il Centro ha rappresentato a tutti gli effetti un contesto privilegiato d'osservazione e ricerca, tanto per l'alto livello di innovazione tecnologica quanto per le prassi di presa in carico integrale della persona-paziente. Spazio ove le teorie educative si riverberano e si confrontano con i racconti e i vissuti dei medici radioterapisti, le quotidiane pratiche di cura e le relazioni con la persona-paziente in sofferenza. Il reparto di Radioterapia si dimostra realtà fertile dove analizzare e comprendere l'autentica domanda di cura di cui è portatore il paziente. Operare con persone malate, che temono una morte caratterizzata da sofferenza fisica, identifica lo specialista in Radioterapia come professionista particolarmente propenso a riconoscere l'imprescindibile umanità insita nell'altro da sé. Parlare di morte, sofferenza e dolore, fisico ed interiore, rappresenta per la riflessione pedagogica una condizione di vero e proprio riconoscimento dell'integralità della persona che qualunque *professionista della cura* è chiamato ad assumere come orizzonte etico di senso. Riconoscere e farsi carico della corporeità e dell'emotività dell'altro da sé produce un miglioramento nei percorsi di cura, migliora l'esperienza percepita del curato ma anche del curante²⁵. Riconoscere che di fronte a sé si ha un individuo uguale e diverso da noi contribuisce a *dargli un nome*, permettendo di essere consapevoli anche della propria umanità. L'utilizzo della Radioterapia come strumento di palliazione consente ai medici specialisti di incontrare la sofferenza umana anche nella sua fase terminale. Il dolore cronico o acuto che coinvolge anche bambini ed anziani *contra* lo sguardo del medico che, consapevole dei limiti terapici, decide coscientemente di accogliere e prendere in carico la persona, prima che la malattia.

Formare al prendersi cura deve tener conto di queste connotazioni e richieste relazionali²⁶, focalizzandosi su modi e metodi facilitanti un apprendimento calato in questo scenario inclusivo dei saperi. Il *medico perfetto* non è quindi colui che cura solo il corpo ed «è immune da ogni coinvolgimento personale, ignaro dell'identità e della storia del paziente, e proprio per questo in grado di 'curarlo' secondo protocolli astratti universalmente convalidati»²⁷. Il buon clinico riconosce la rilevanza dell'originalità di ogni paziente, il quale è caratterizzato da vissuti che rappresentano una risorsa sia per la propria costruzione di senso che per il perseguitamento di una dignitosa qualità di vita. La relazione medico-paziente, in questa rinnovata visione di cura, passa attraverso la necessità di una comunicazione che sia inclusiva di tutti gli aspetti umani, che tenga conto di un approccio formativo più che

²² Cfr. F. Anelli - A. Cesario - M. D'Oria - C. Giuliodori - G. Scambia, *Persona e Medicina Sinergie sistemiche per la Medicina Personalizzata*, Franco Angeli, Milano 2021.

²³ S. Benini, Corpi in attesa. Sulla cura e sui corpi. In P. Manuzzi (Ed.), *I corpi e la cura. Educare alla dimensione della relazione nelle professioni educative e sanitarie* (pp. 107-144), Edizioni ETS, Pisa 2009, p. 117.

²⁴ Cfr. E. Zane, *Tra riflessione pedagogica e comunicazione per i servizi integrati alla persona-paziente. Il caso emblematico del Centro Radioterapico Gemelli ART*, Pensa Multimedia, Lecce 2021.

²⁵ Cfr. S. Benini, *Reti di possibilità. Quando la pedagogia incontra le prassi sanitarie*, Franco Angeli, Milano 2016.

²⁶ Cfr. P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

²⁷ U. Curi, *Le parole della cura. Medicina e filosofia*, cit., p. 59.

informativo, che coinvolga l'umano in equilibrio fra ruoli e bisogni. Strumenti come la narrazione medica rappresentano, in contesti di sofferenza, una dimensione formativa, di sollevo e riappropriazione del sé. Mediante il riconoscimento dei bisogni, corporei ma anche spirituali, del paziente si identifica non solo la reale domanda di cura formulata dalla persona-paziente ma anche il valore della persona-medico. Conferire ai medici la possibilità di avere spazi e tempi riflessivi nei quali poter narrare i propri vissuti rappresenta un'occasione attraverso la quale ri-costruire le radici della propria professionalità. Il medico che riconosce l'umano in sé sarà un medico maggiormente in grado di relazionarsi autenticamente e professionalmente con la persona-paziente che ha davanti a sé. La riflessione pedagogica si configura nell'alleanza con la medicina, un fertile ambito euristico per l'umanizzazione autentica della medicina.

Il contributo della pedagogia al *prendersi cura* non è ravvisabile solo all'interno di processi riflessivi, ma anche attraverso le pratiche formative coniugando saperi e prassi.

Formare alla pratica del prendersi cura di un soggetto (persona e famiglia) colpito da un evento perturbante come l'handicap o la malattia cronica significa innanzitutto essere attenti a 'ciò che occorre' per educare colui che cura a riconoscere e a incontrare un altro uomo in un momento di grande vulnerabilità²⁸.

In un orizzonte sociale che tende a separare e allontanare il corpo malato dal quotidiano, si diffondono modelli formativi che prediligono la trasmissione di saperi tecnico-operativi, necessari ma non sufficienti, per educare alla cura. La domanda che viene rivolta alla formazione è quindi quella di progettare processi formativi sensibili all'incontro dell'altro nella cura. «Il nuovo processo formativo del prendersi cura non può essere rivolto prioritariamente al raggiungimento dell'obiettivo del 'saper fare', ma deve estendersi simultaneamente a tutte le dimensioni del curante (cognitive, emotivo-affettive, etico-sociali e fisico-corporee)»²⁹ inserite nel contesto di cura.

Umanizzare la medicina non comporta un disconoscimento dell'esigenza di un rigore scientifico e metodologico ma al contrario, chiama in causa il fine principale dell'impresa del sapere umano, lo sviluppo umano integrale, la promozione e il rispetto dell'interiorità e della corporeità della persona.

²⁸ S. Benini, Formare alla pratica del prendersi cura attraverso un responsabile processo intersoggettivo. In M. Dal Pra Ponticelli (Ed.), *Prendersi cura e lavoro di cura* (pp. 98-106), Fondazione Emanuela Zancan, Padova 2004, p. 102.

²⁹ Id., p. 103.

Simona Perfetti

L'Outdoor Education e il corpo. Il valore educativo della relazione tra educazione, ambiente e movimento corporeo

Introduzione

La ricerca pedagogica, riflettendo da tempo sul legame tra sviluppo psicomotorio e apprendimento, spinge il sistema scolastico a scommettere, dal punto di vista formativo, anche sull'educazione corporea, in quanto il legame tra attività motoria e educazione riguarda pratiche educative che si basano su specifiche condizioni.

In tale senso, l'Outdoor Education (OE) si pone come un'esperienza educativa vasta e complessa che, riguardando l'apprendimento esperienziale, può diventare un momento formativo in grado di consentire a bambine e bambini di vivere l'ambiente esterno con tutti i loro sensi, le loro emozioni e il loro corpo. Corpo e movimento, pertanto, si pongono come uno dei nodi fondamentali nel percorso formativo, poiché contribuiscono alla crescita e al processo di formazione della persona, favorendone la presa di coscienza sull'importanza del valore del corpo, la conquista dell'autonomia, la costruzione dell'identità e l'acquisizione di competenze empatiche.

Simon Priest¹, riflettendo sull'OE come un metodo educativo di tipo esperienziale e place-based che coinvolge nelle attività tutti i sensi, parla della necessità di realizzare esperienze che consentano tanto l'acquisizione di conoscenze e abilità secondo processi di learning by doing, quanto la possibilità di muoversi anche in ambito extra scolastico.

L'OE, dunque, viene intesa come un'occasione per sostenere l'apprendimento attraverso sviluppi caratterizzati da processi attivi, esperienziali e socializzanti in spazi che incoraggiano la conoscenza dell'ambiente naturale, promuovendo comportamenti responsabili e favorendo azioni ricreative a contatto con la natura.

Nel corso degli anni, parallelamente alla diffusione sempre maggiore di attività di OE, emerge l'esigenza di circoscriverne in modo più dettagliato la struttura e le caratteristiche.

James Neill² opera una distinzione tra gli studiosi che abbracciano una cornice psico-evolutiva e pedagogico-sociale, e gli studiosi che si collocano in un ambito dal taglio più ambientale. Nel primo caso, i riferimenti principali riguardano l'impiego delle esperienze all'aperto come un mezzo per raggiungere lo sviluppo della persona in maniera integrale.

¹ Cfr., S. Priest, *Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships*, in «Journal of Environmental Education», 17, 1986, pp. 13-15.

² Cfr., J. Neill, *Outdoor Education Research and Evaluation*, <http://www.wilderdom.com/definitions/definitions.html>, 01, 12, 2023; Cfr., K. Gilbertson et al., *Outdoor Education. Methods and strategies*, Human Kinetics Publisher, Champaign-Illinois 2022.

Gli spazi all’aperto spingono il soggetto a percepire l’uso di tutti i sensi, creando un clima di apprendimento che offre la possibilità di un’educazione orientata allo sviluppo personale e sociale della persona. L’OE, in tale prospettiva, viene intesa come un insieme di esperienze che si vivono sia utilizzando spazi all’aperto con finalità educative, sia come un agire che coinvolge tutte le dimensioni della persona.

Nel secondo caso, quello più orientato sugli aspetti ambientali, l’appiglio teorico è legato alle pratiche esperienziali e all’uso di tutti i sensi, ma con un’attenzione particolare al rispetto per l’ambiente e al poter vivere determinate pratiche con uno spiccato senso di avventura.

In entrambi i casi l’OE deve tenere conto del valore del corpo e del movimento, soprattutto prendendo in esame tanto il corpo come espressione autentica di sé negli aspetti relazionali, comunicativi, espressivi ed operativi, quanto il movimento come linguaggio motorio integrato nel processo di maturazione della personale autonomia dei soggetti.

L’ambiente educativo, pertanto, grazie alla variabilità e all’adattabilità, può essere visto come mediatore di relazioni, di comportamenti, di vissuti, in quanto si pone come una dimensione che interessa il corpo in azione, un corpo che spinge alla partecipazione, alla scoperta; «un vero e proprio facilitatore di azione, che guida e sostiene le personali esperienze di apprendimento»³. In tale senso, lo spazio e l’apprendimento sono fortemente correlati:

Vivere la scuola in spazi e luoghi adeguati può divenire la metafora del nostro stare al mondo imparando a relazionarsi con gli altri, rispettare le regole, prendendosi cura dello spazio in cui si è immersi e di cui si è partecipi [...] Gli utenti proiettano se stessi nella forma [...] mostrano la loro vera essenza nei vari rapporti con gli altri, mentre interagiscono e perciò diventano ciò che sono⁴.

Studi scientifici sull’argomento⁵ sostengono che l’occasione di poter giocare con la propria formazione in natura, possa rappresentare uno stimolo che sollecita l’apprendimento ma esige, anche, il ripensamento degli spazi e dei percorsi didattici⁶.

Il problema di fondo, però, si manifesta nell’idea, ancora molto diffusa, che sia la classe appartata, chiusa dalle quattro mura e isolata dal resto della scuola, il luogo di eccellenza in cui la vita scolastica può concretizzarsi. Se lo spazio educativo deve essere spazio di tutti, deve configurarsi come luogo strutturabile e destrutturabile, ri-configurabile, cioè aperto a vissuti diversificati e interpretabili soggettivamente, pur nella realizzazione di un compito di apprendimento dato. Solo con queste caratteristiche si può rispettare la diversità di ciascuno

³ A. Ceciliani, *Spazi e attività per una scuola innovativa*, in «Formazione & Insegnamento» 2, 2019, p.117, pp. 115-119; Cfr., P. de Mennato (a cura di), *Per una cultura educativa del corpo*, PensaMultimedia, Lecce 2006, p. 33; Cfr., M. Lipoma, *Educazione Motoria e Sportiva. Prospettivi di cambiamento*, in S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia, Brescia 2017, pp. 193-202.

⁴ H. Hertzberger, *Space and Learning*, Publisher, Rotterdam 2008, p. 136; Cfr., M. Valentini et al., *Outdoor Education: corpo, apprendimento, esperienze in ambiente naturale*, in «Formazione & Insegnamento», 1- 2019, pp. 415-427; Cfr., A. Ceciliani, *Gioco e movimento al nido. Facilitare lo sviluppo da 0 a 3 anni*, Carocci, Roma 2016.

⁵ Cfr., P. Gray, *Lasciateli giocare. Perché lasciare libero l’istinto del gioco renderà i nostri figli più felici, sicuri di sé e più pronti alle sfide poste dalla vita*, Einaudi, Torino 2015; Cfr., M. Bosoni – D. Bramanti – L. Boccacin (a cura di), *Famiglie, infanzia e servizi educativi. Partecipazione, reti, alleanze*, Vita e Pensiero, Milano 2021; A. Canevaro et ali., *L’accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Trento, Erikson 2021; Cfr., M. Guerra, *Fuori. Suggestioni nel rapporto tra educazione e natura*, FrancoAngeli, Milano 2015; E. Malagutti, *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratica per la prima infanzia*, Carocci, Roma 2018; Cfr., E. Manes, *L’asilo nel bosco. Un nuovo paradigma educativo*, Edizioni Tlon, Roma 2018; Cfr., A. Ewert – J. Sibthorp, *Outdoor Adventure Education*, Human Kinetics, Ontario 2014.

⁶ Cfr., A. Ceciliani, *Spazi e attività per una scuola innovativa*, cit.

e rendere inclusivi gli ambienti di apprendimento in quanto rispettosi delle esigenze del singolo e non solo di quelle riferite all'insegnante⁷.

Senza pretese di esaustività, in queste pagine prenderemo in considerazione come il legame tra natura e formazione che attraversa le molteplici esperienze di OE, possa porsi come lo spunto per riflettere sul sistema formativo integrato nei termini di una particolare attenzione alle attività motorie, per favorire l'apprendimento globale di alunne e alunni con particolare riferimento all'infanzia.

La sfida educativa, oggi, è quella di scommettere sia su un nuovo modello di apprendimento all'aria aperta, sia su progetti educativi innovativi che coinvolgano il sistema scolastico al fine di portare avanti un ripensamento didattico delle strategie educative, che crei legami nuovi tra i bambini e la natura, al fine di promuovere lo sviluppo di individui sempre più attenti alla prospettiva ecologica, grazie anche e soprattutto ad una profonda consapevolezza del proprio corpo e delle proprie emozioni.

1. *Corpo, movimento, educazione*

Nelle riflessioni fin qui svolte, abbiamo sottolineato che corpo e movimento si pongono come fondamenti nel percorso formativo, poiché partecipano alla crescita e alla maturazione dell'individuo, incoraggiando la coscientizzazione dell'importanza del corpo e favorendo la realizzazione di obiettivi significativi come la conquista dell'autonomia, la costruzione dell'identità personale e l'acquisizione di competenze⁸. Secondo Nancy «il corpo è l'essere dell'esistenza. Il corpo è spazio aperto, cioè spazio in senso propriamente spazioso piuttosto che spaziale o ciò che può ancora essere chiamato luogo»⁹. La corporeità è il luogo dove avviene l'evento dell'esistenza, poiché “nel corpo” e “attraverso” il corpo è possibile amare, soffrire, comunicare, sentire, pensare, sperimentare e parlare, in quanto l'intera esistenza è radicata nella corporeità¹⁰.

Un altro elemento da tenere in considerazione nelle esperienze di OE è quello del rischio educativo, «espressione che condensa la valorizzazione di un contesto in cui le dimensioni educative adottano forme estranee a logiche programmatiche rigide, in forte ed esplicita controtendenza rispetto all'iper-protezione»¹¹. L'OE, dunque, si muove in una cornice teorica che deve stimolare processi di apprendimento e cambiamento attraverso itinerari avventurosi nel cui ambito alunni e alunne vengono esortati a esplorare le proprie energie personali, che a volte possono mostrarsi in modi del tutto inaspettati, al fine di attraversare situazioni difficili, comunque alleggerite dalla visione ludica delle attività¹².

Il rischio, infatti, è un concetto legato alle questioni di imprevedibilità e di incertezza dell'esperienza. Attraversare la dimensione del rischio vuole anche dire scoprire e

⁷ Ibi, pp. 117-118.

⁸ Cfr., C. Belgianni, *Educazione corporea e al movimento. Il ruolo educativo del corpo e del movimento nella Scuola Primaria Italiana*, in «Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport», 1, 2017, pp.18-25.

⁹ J. L. Nancy, *Corpus*, Cronopio, Napoli 2004, p. 15.

¹⁰ Cfr., C. Belgianni, *Educazione corporea e al movimento. Il ruolo educativo del corpo e del movimento nella Scuola Primaria Italiana*, cit.; Cfr., R. Farné – A. Bortolotti – M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma 2018.

¹¹ A. Bortolotti, *Rischio educativo e condotte motorie. Un percorso di Outdoor Adventure Education*, in «Encyclopaedia», 26, pp.85-112, 2009, p. 93.

¹² Cfr., G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.

problematizzare la realtà circostante grazie al vivere eventi e contesti che, stimolando la curiosità, mettano in gioco corpo, mente, emozioni, sensazioni, creatività, contezza dei propri limiti.

Un tale percorso che è anche cognitivo, è in grado di favorire la visione di un'immagine realistica di sé e delle proprie potenzialità in relazione sia al rischio fisico, il timore di farsi male, sia al rischio emotivo, ovvero quello di avere paura di sbagliare, di trasgredire e di attraversare il cambiamento.

Rinunciare a rischiare vuol dire spesso rinunciare a vivere in maniera libera, sfuggendo alla possibilità di scegliere e di assumersi delle responsabilità¹³.

Per quanto riguarda gli aspetti culturali della dimensione corporea, le scienze umane e la pedagogia in particolare, negli ultimi anni, hanno manifestato un certo interesse verso le implicazioni educative del corpo in movimento¹⁴. In tale direzione, parafrasando Pierre Parlebas, si potrebbe definire l'OE anche come una “pedagogia delle condotte motorie”, focalizzando l'attenzione sulla capacità di orientare, grazie al movimento, le diverse dimensioni della personalità dei soggetti. Tra queste dimensioni, secondo lo Studioso, emergono: 1) la dimensione cognitiva, in quanto le dinamiche cognitive riguardano anche la motricità; 2) quella sociale e comunicativa, poiché i giochi all'aria aperta si svolgono soprattutto in gruppo; 3) la dimensione affettiva, in quanto le attività legate al movimento corporeo, risultano influenzate dall'emotività; 4) decisionale, poiché nelle situazioni legate al movimento, spesso è necessario operare delle scelte in tempi brevi¹⁵.

Grazie alle attività ludico-motorie all'aperto, vengono sviluppate anche le capacità intuitive, il calcolo probabilistico, l'anticipazione, e tali caratteristiche rappresenterebbero una sorta di “scuola della decisione effettiva”, perché opererebbero nella realtà circostante¹⁶.

Ecco perché, compito degli educatori e degli insegnanti, deve essere quello di incoraggiare gli alunni nella ricerca autonoma di soluzioni motorie, legando la varietà dell'ambiente alle specificità del soggetto, affinché ogni bambino possa individuare le proprie potenzialità.

Il movimento come strumento formativo di relazione e comunicazione, di allentamento delle tensioni e dei disaccordi, di stimolazione dell'apprendimento, di valorizzazione delle diverse personalità e funzionalità. Per fare tutto questo bisogna agire intenzionalmente e rendere gli alunni partecipi di questa consapevolezza di intenti, partendo dall'analisi del contesto, dalla diagnosi dei bisogni, dall'osservazione del gruppo classe, dagli stili di apprendimento, per individuare gli stili di insegnamento più confacenti allo sviluppo delle motivazioni¹⁷.

Corpo e movimento, dunque, sono mediatori della conoscenza¹⁸ e possono portare alla luce aspetti della formazione della persona che altrimenti rimarrebbero nascosti, poiché il

¹³ Cfr., A. Bortolotti, *Rischio educativo e condotte motorie. Un percorso di Outdoor Adventure Education*, cit.

¹⁴ Cfr., E. Isidori, *La Pedagogia come scienza del corpo*, Anicia, Roma 2002; Cfr., I. Gamelli, *Pedagogia del corpo, Educare oltre le parole*, Meltemi, Roma 2001; Cfr., L. Balduzzi, *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia, Milano 2002; Cfr., A.G.A.Naccari, *Pedagogia al limite. Corpo, movimento, danza nella relazione d'aiuto*, Ancia, Roma 2019; Cfr., M. Morandi (a cura di), *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano 2016.

¹⁵ Cfr., P. Parlebas, *Sport en jeux*, Cemea, Paris 1984.

¹⁶ Cfr., A. Bortolotti, *Rischio educativo e condotte motorie. Un percorso di Outdoor Adventure Education*, cit.

¹⁷ L. Deanna, *Disabili in movimento. L'integrazione scolastica e sociale*, Erickson, Trento 2006, p. 223.

¹⁸ Cfr., P. Moliterni, *Didattica e scienze motorie, tra mediatori e integrazione*, Armando, Roma 2013.

movimento deve essere inteso come un linguaggio totalmente integrato nel percorso di formazione in tutti i suoi aspetti, da quello intellettivo cognitivo, a quello affettivo, morale e sociale¹⁹.

2. L'OE, il corpo e l'ambiente naturale

Daniel Goleman²⁰ nel suo libro *Intelligenza ecologica*, ha parlato dell'importanza di una forma di intelligenza ecologica nei termini di quell'abilità nel realizzare scelte consapevoli in armonia con l'ambiente naturale. Le caratteristiche di questa intelligenza sono riferite in particolare alla capacità della persona di acquisire conoscenza grazie all'esperienza, e interagire attivamente con l'ambiente. Nell'ottica del pensiero dello Studioso, c'è un forte richiamo al potenziamento di una sorta di empatia allargata, poiché la possibilità di accogliere il punto di vista degli altri, deve essere estesa anche all'ambiente naturale nel suo complesso. L'Intelligenza Ecologica, pertanto, attraversa sia la dimensione dello sviluppo delle questioni emotive ed empatiche, sia ricerca la necessità di una struttura attraverso la comprensione dell'ambiente naturale. A partire da queste considerazioni²¹ Goleman, interessandosi ai lavori condotti dal *Center for Ecoliteracy* in California, si avvicina all'idea della necessità di una Ecoliteracy, ovvero di una alfabetizzazione ecologica. Il centro, grazie alla realizzazione di pratiche educative in ambito scolastico, ha identificato alcune azioni che, riferite alle intelligenze cui fa riferimento Goleman, emotiva, sociale ed ecologica, possono fungere da strumenti didattici per sostenere la dimensione della Ecoliteracy negli alunni. La prima azione riguarda la capacità di sviluppare empatia, compassione e consapevolezza per tutte le forme di vita che abitano il pianeta; la seconda azione ha a che fare con la valorizzazione dell'interconnessione e la cooperazione tra tutti gli esseri viventi; infine, tra le altre azioni, emerge la possibilità di capire come la natura sostenga la vita, al fine di avere cura delle risorse naturali grazie all'adattamento dei comportamenti.

La cornice della Ecoliteracy, rifacendosi a pratiche socialmente ed emotivamente attive, si richiama fortemente alla centralità educativa del corpo come linguaggio per interagire con l'ambiente naturale. Da questo aspetto si deduce l'importanza di creare spazi educativi che possano favorire i percorsi di autonomia e di auto-organizzazione cognitiva di alunne e alunni, nei termini di offrire un maggior spazio all'educazione corporea e al movimento in ambienti naturali. «In questo modo, l'educazione motoria e al movimento può contribuire alla costruzione di forme identitarie che non ricalchino modelli precostituiti ma che si riferiscano ad un'espressione autentica di sé»²².

¹⁹ Cfr., C. Munafò, *La valenza formativa dell'interazione corpo, movimento, ambiente di apprendimento*, in «Educare. it», 1, 2017, pp. 5-11.

²⁰ Cfr., D. Goleman, *Intelligenza ecologica*, Rizzoli, Milano 2009.

²¹ Cfr., R. C. Strongoli, *Ecodidattica. Una proposta di educazione Ecologica*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», 14, 2019, pp. 221-243; M. Tomarchio – V. La Rosa – G. D'Aprile, *Natura-Cultura. Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica*, FrancoAngeli, Milano 2018; Cfr., M. Tomarchio – G. D'Aprile, *L'educazione (in)sostenibile. L'armonizzazione necessaria*, in «Pedagogia Oggi», 1, 2018, pp. 145-160; R. Nicol et alii., *Outdoor education in Scotland: A summary of recent research*, Scottish Natural Heritage, Perth and Glasgow 2007.

²² C. Belgianni, *Educazione corporea e al movimento. Il ruolo educativo del corpo e del movimento nella Scuola Primaria Italiana*, cit., p. 18.

Un'altra dimensione da tenere in considerazione è quella relativa al divertimento, punto di forza dell'OE e dei contesti esperienziali, poiché tale dimensione consente la ricerca di se stessi e della realtà circostante tramite l'esplorazione di percorsi divergenti e creativi, che consentono di approcciarsi al nuovo con uno spirito ludico²³. Altri elementi che contribuiscono a offrire la percezione di piacevolezza dell'esperienza educativa all'aperto sono: «la mancanza di giudizi esplicativi, condizione che allevia molte tensioni spesso presenti, invece, in altri contesti educativi come la scuola, e da cui nemmeno la famiglia è del tutto esente; lo svolgimento delle attività con ritmi tranquilli, senza alcuna pressione legata al "programma"; il tenere presente principalmente il benessere dei ragazzi»²⁴.

Concludendo, le attività di OE nel loro complesso, come afferma Arnold²⁵, riconoscono tre dimensioni formative al movimento e al corpo: 1) la conoscenza *del* movimento, ovvero il movimento come oggetto di studio; 2) la conoscenza *attraverso* il movimento, come modalità trasversale di sviluppo legata all'ottenimento di varie competenze, fisiche, cognitive, emotive grazie appunto al movimento; 3) la conoscenza *nel* movimento, cioè una conoscenza che rimanda alle dimensioni esperienziali tipiche della riflessione durante le attività motorie.

Un altro elemento fondamentale emerso in queste pagine ha riguardato il significato relazionale del movimento, riconosciuto anche da Parlebas²⁶, secondo il quale la co-motricità, situazione che mette in compresenza più soggetti, può influire sull'atteggiamento motorio degli alunni in situazioni outdoor²⁷. Durante l'età evolutiva, infatti, si verifica una maturazione più veloce di alcuni aspetti intellettivi in bambini che praticano attività ludico-motorie in natura, in quanto tali attività influenzano positivamente la percezione e i processi di costruzione ed elaborazione delle informazioni provenienti dai contesti ambientali.

Corpo e movimento, pertanto, assumono importanza nell'ambito di tutti i contesti di formazione della persona, perché il campo di esperienza della corporeità e del movimento, inteso come manifestazione della personalità e come presupposto funzionale, relazionale, cognitivo e comunicativo, concorre alla crescita e alla maturazione complessiva di bambini e bambini²⁸. Ecco perché un'attenzione particolare viene posta alla valorizzazione di varie strategie didattiche all'aperto poiché, sollecitando nel bambino l'attitudine nel poter essere costruttore attivo del sapere, nel porsi domande, nel teorizzare ipotesi, nell'avvalersi dell'intelligenza in tutte le sue forme ed espressioni, realizzano un processo di apprendimento ancorato all'esperienza concreta. Da queste riflessioni relative alla necessità di intersecare l'aspetto psicomotorio e quello educativo, emergono una serie di questioni importanti in ambito formativo, quali: 1) il piacere dell'azione e del gioco senso-motorio nel cui ambito i bambini, attraversando le dimensioni simboliche, realizzano le loro potenzialità

²³ Cfr., A. Bortolotti, *Rischio educativo e condotte motorie. Un percorso di Outdoor Adventure Education*, cit.

²⁴ *Ibi*, p. 100.

²⁵ Cfr., P. Arnold, *Education, movement and the curriculum*, Falmer Press, London 1988.

²⁶ Cfr., P. Parlebas, *Giochi, sport e società. Lessico di praxeologia motoria*, INSEP, Parigi 1999.

²⁷ Cfr., E. Toffano Martini, *Sfide alla professione docente. Corporeità, disabilità, convivenza*, Pensa, Lecce 2006.

²⁸ Cfr., M. Sibilio, *Il corpo intelligente. L'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*, Esselibri, Napoli 2002.

relazionali e i loro linguaggi preferenziali²⁹, 2) l'importanza di una relazione empatica tra educatore e bambino e tra bambini stessi, intesa come il fondamento del sentire e del comprendere l'altro, 3) il considerare l'educazione all'aperto in relazione al corpo e al movimento come un ambiente socio-culturale, scientifico e didattico complesso, al cui interno è possibile costruire spazi nei quali ogni bambino trova il proprio luogo di realizzazione, in quanto esplora la realtà circostante ed impara attraverso le regole e il gioco a condividere gli spazi sociali. Svolgere attività all'aperto che chiamano in causa i corpi, significa rafforzare il sentirsi parte, insieme con altri, di esperienze significative sia per l'elaborazione del senso di appartenenza, sia per sviluppare le potenzialità formative dell'incontro con l'altro, del dialogo, delle relazioni interpersonali e della collaborazione.

²⁹ Cfr., I. Gamelli et al., *Prima e oltre le parole. Le competenze corporee nella relazione educativa con la prima infanzia*, in «Nuova Secondaria», 9, 2015, pp. 215-227; Cfr., K. Constable, *The Outdoor Classroom in practice, ages: 3-7. A month-by-month guide to forest school provision*, Routledge, London 2014; Cfr., A. Stewart, *Developing Place-responsive pedagogy in Outdoor Environmental Education*, Springer, Berlin 2020.

Rosa Piazza

Corpi disabili. La rappresentazione della diversità fisica attraverso lo specchio letterario

La letteratura per l'infanzia e, soprattutto, la fiaba hanno, da sempre, affrontato tutte le figure della diversità: dalle classiche immagini terrifiche di Lupi Mannari, Orchi e Streghe, a creature *bizzarramente deformi* tormentati da strane infermità. I numerosi svantaggi dei bambini mostri, le malformazioni dei gianporcospini, la bruttezza di Enrichetto di Perrault e il suo celeberrimo Pollicino possiedono dotazioni metaforiche complesse, leggibili come lente d'ingrandimento sulla corporeità scandita secondo i canoni di un immaginario sociale storicamente determinato: la bellezza come requisito essenziale dell'aspetto fisico e lo sguardo della normalità che relega ai margini tutto ciò che *disorganizza*, tutto ciò che «non rientra nelle consuete e rassicuranti dimensioni delle abitudini»¹. È attraverso questi destini *segnoti* che la letteratura offre un evidente ed esplicito confronto con l'antica metafora del «corpo mutato»² che esprime la difficoltà di chi, da una situazione di concreto svantaggio, «deve misurarsi con il mondo dei sani e dei normali»³; o, ancora, la paura della forma non canonica, non immediatamente riconoscibile che tende ad amplificare qualità negative del soggetto *monstrum*: forme, storpio, disgraziato, folle, malvagio, stupido...

Si schiude, dunque, uno spazio narrativo in cui i personaggi *disabilitati* raccontano di una esperienza forzata e dolorosa della condizione umana, di una condizione scomoda, disturbante, sconosciuta che inaugura un modo di vivere imprigionato nella sola dimensione del corpo ferito. Emblemi, comunque, nel corpo e nello spirito, di un'enorme zona d'ombra in cui non è facile addentrarsi e che la società vuol tenere lontano in clandestinità⁴. Ecco allora che il rischio di marginalità è altissimo. I margini, le zone inospitali da evitare, gli spazi periferici diventano luoghi di significato per un'analisi sia letteraria e, insieme, pedagogica; proprio in quei luoghi di solitudine e disequilibrio si concentrano immagini e rappresentazioni che offrono il volto nascosto della realtà⁵. In effetti, proprio ai margini, vivono quelle figure e quelle storie che non trovano facile collocazione all'interno del cerchio e

¹ W. Grandi, *Fuori dal margine. Metafore di disabilità e di integrazione nella recente letteratura per l'infanzia*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education» 7, 1 (2012), p. 2.

² M. L. Chiara, *I rapporti tra letteratura e disabilità*, in «L'integrazione scolastica e sociale», Erickson, Vol. 9, n.4, settembre 2010, p. 392.

³ *Ibidem*.

⁴ Cfr. G. Di Pasquale, *Tra sociale e cultura. La letteratura e il lavoro sociale*, in «Mosaico», n. 4, Anno VI, dicembre 2003, p.7.

⁵ Cfr. M.T. Trisciuzzi, *Sguardi altri sulla diversità. Leggere fuori dai margini*, in E.A. Emili, V. Macchia (a cura di), *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*, Edizioni ETS, Pisa 2020, p. 57.

di rapporti socialmente consolidati⁶. I margini diventano spesso l'estremo riparo concesso alla diversità, per sopravvivere in una difficile e incerta esistenza⁷.

Pensiamo per un attimo al personaggio del Minotauro metà uomo metà animale, confinato nel cuore di un labirinto affinché nessuno lo vedesse. La sua deformità, «amplificata fino all'eccesso»⁸, pone al centro del discorso, già tremila anni fa, prima il corpo, poi il problema della diffidenza e della reazione (sospetto, paura, ribrezzo...) «di fronte alle molteplici varianti della diversità fisica»⁹. È come se questo incontro tra «corpi e dissonanze»¹⁰, nella fiaba e nelle altre forme di narrazione, diventasse una sorta di lente d'ingrandimento per vedere empaticamente meglio anche la paura¹¹.

1. Storia di un corpo tra diversità e abbandono

Dal lontano mito, alla fiaba, fino ai libri per l'infanzia, le difformità del corpo sollecitano a conoscere e riconoscere le storie reali della vita. Si tratta di proiezioni metaforiche molto significative capaci di rivelarci la dolorosa esperienza altrui, quell'esperienza i cui segni e tratti particolari le costruiscono attorno il recinto della diversità.

È quanto accade a Gian Porcospino dei Fratelli Grimm, dove la discordanza dal corpo idealizzato richiama l'abbandono. Il protagonista di questa fiaba è un bambino nato mezzo porcospino e mezzo uomo. Una presenza che fa inorridire, che spaventa addirittura i suoi stessi genitori.

[...] con questi aculei non può entrare in un letto normale. Così sistemarono un po' di paglia dietro la stufa e ci misero Gian Porcospino. Egli non poteva neanche essere allattato dalla madre, perché l'avrebbe punta con quegli aculei¹².

Trovarsi di fronte ad una forma non canonica, non immediatamente riconoscibile, provoca reazioni immediate di tipo difensivo. L'angoscia confusionale è di fatto intrinseca a guardare le varianti della diversità fisica.

Il corpo disabilitato che si incontra crea in chi lo guarda una sorta di dissonanza cognitiva: il suo manifestarsi sembra apparentemente in contraddizione con il proprio, non si riesce ad inquadrare nei calchi cognitivi delle proprie categorie mentali. È un incontro che genera disorientamento; una sorta di confusione, per così dire fisiologica, tra ciò che io so e quello che io vedo. Da qui il pregiudizio, l'aspetto patologico della *dismorfofobia*: non

⁶ Cfr. M. V. Isidori, *Emergenza e marginalità: la nostra barbarie. Responsabilità educative*, in «Studi sulla Formazione/Open Journal of education», vol.15, n.1, Anno XV, 1-2012, pp. 181-192.

⁷ Cfr. S. Ulivieri, *Sentieri storici dell'emarginazione*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze1999.

⁸ C. Padovani, *Il diverso nel mito, il mito del diverso*, in «Mosaico», Periodico edito dal centro Servizi per il Volontariato- Ferrara, n. 4, Anno VI, dicembre 2003, pp. 23-30.

⁹ M. Bernardi, *Estraneità del corpo bambino: la letteratura e la letteratura per l'infanzia ritraggono l'ambivalenza di quel piccolo corpo imperfetto*, in «Encyclopaideia», XXI (49), 31-49, 2017, ISSN 1590-492X, p. 33.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Scrive Grilli: «è l'infanzia-soglia di accesso a quanto di più profondo esista nell'umano-che ha qualcosa da dire, da far trapelare. La grande letteratura è proprio quella che aguzza lo sguardo, tende le antenne, si sforza di avvicinarsi ad una dimensione che ci è estranea». G. Grilli, *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli editore, Roma 2021, p. 2.

¹² J. Grimm - W. Grimm, *Fiabe*, Mondadori, Milano 2016, p. 479.

disvelando la vera identità che si nasconde dietro una certa immagine, si accrescono i processi di discriminazione per una diversità che disorganizza ciò che è organizzato e che ha il potere di rovesciare ciò che è diritto¹³.

I genitori di Gian Porcospino non accolgono ed intendono il corpo destrutturato del figlio che diventa vittima di una marginalità forzata che affonda le sue radici in una interpretazione errata del concetto di normalità. Se la normalità, dice Bergeret, «si stabilisce sulla base di una percentuale maggioritaria di punti di vista, infelici sono coloro che appartengono alla minoranza»¹⁴. Sventurato è il nostro protagonista *sine die* tenuto nascosto dietro la stufa, infelici quei corpi sofferenti, deboli e ripugnanti che, tradendo l'aspettativa del corpo sano, sfuggono alla comprensione comune in una marginalità di standard ingannevoli.

Così inteso il protagonista della fiaba tedesca è il riflesso delle opinioni e degli atteggiamenti che gli altri direttamente o indirettamente gli comunicano, fino alla conclusione, potremmo aggiungere, che l'esperienza relazionale costituisce di fatto lo specchio in cui ognuno vede riflessa la propria immagine o concetto di sé¹⁵.

Gian Porcospino è amaramente consapevole della sua deformità, ma lo è ancora di più della mancanza di possibilità di un autentico contatto vitale fatto di tenerezza e di amore; per questo lascia la sua famiglia, per rifugiarsi *in cima agli alberi del gran bosco*, alla ricerca della sua libertà verso un destino non «pietrificabile in un eterno presente»¹⁶.

Babbo, andate alla fucina e fatemi ferrare il mio gallo, così partirò e non tornerò mai più¹⁷.

Queste parole mentre rivelano un tratto costitutivo della persona umana, permettono di intendere anche qualcosa di essenziale: il nostro protagonista vive con forza un'esperienza dolorosa che lo esclude. Da un lato un mondo precluso, dall'altro Gian Porcospino è tensione che agisce per ricercare ciò che fa compiutamente realizzata la propria persona¹⁸.

Non si tratta, come suggerisce Gaudreau, «di una fuga impulsiva, ma di una travagliata risposta – forse la sola possibile - ad un rifiuto costante»¹⁹. È dunque dalla mancanza di amore e dal bisogno disperato di affetto che nasce l'azione. Del resto, Gian Porcospino, come tutti gli esseri umani, è un essere in situazione, è un soggetto vivo che si proietta sempre a partire da una situazione di vita, dalla gestione del proprio tempo e del proprio spazio.

Gian Porcospino sa perfettamente quanto sia difficile uscire fuori da una concezione statica ed immobile della sua diversità e, quanto sia complesso conquistare quella specie di

¹³ Cfr. R. Piazza, *Inclusione*, Scholé, Brescia 2023, p.125.

¹⁴ J. Bergeret, *La personalità normale e patologica. Le strutture mentali, il carattere, i sintomi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1984, p. 11.

¹⁵ Cfr. B. M. Mazzara - G. Leone - M. Sarrica, *La Psicologia sociale: Processi mentali, comunicazione e cultura*, Edizioni Laterza, Roma-Bari 2013.

¹⁶ F. Lolli - S. Pepegrna - F. Sacconi, *Disabilità intellettuale e sessualità*, FrancoAngeli, Milano 2010.

¹⁷ J. Grimm, W. Grimm, *Fiabe...*, cit., p. 480.

¹⁸ Cfr. M. Colleoni, *Immaginabili risorse: Disabilità, cittadinanza, coesione sociale*, FrancoAngeli, Milano 2019, p. 91.

¹⁹ J. Gaudreau, *Disabilità e sentimento di abbandono in tre fiabe: Pollicino, Hänsel e Gretel e Gian Porcospino*, in «L'integrazione scolastica e sociale», Vol. 17, n.1, febbraio 2018, pp. 69-75.

umanesimo sociale che fa della persona e delle sue azioni il centro di ogni processo d'intervento²⁰.

È una fiaba sicuramente crudele, per ciò che il rifiuto paterno (inteso come bisogno di dignità) provoca. Anche la conclusione, con la scena convenzionale del “... e vissero tutti felici e contenti” contiene il rifiuto costante del bambino deformi.

[...] gli disse che era suo figlio; ma il padre rispose che non ne aveva: gli era nato solo uno che aveva gli aculei come un porcospino, e se n'era andato in giro per il mondo²¹.

La negazione è esplicita, gli spinini restano marchio orrendo e indelebile dell'impossibilità di amare e di essere amato. Ma la sofferenza corporea di Gian Porcospino è al contrario segno di una volontà intensa di vivere e di amare nonostante tutto.

Quando la principessa lo vide, inorridì poiché il suo aspetto era davvero bizzarro [...] Alla sera, quando fu ora di andare a dormire, ella aveva molta paura dei suoi aculei, ma egli le disse di non temere, non le avrebbe fatto alcun male²².

Una narrazione delicata e a tratti amara che raccoglie le aspirazioni e i desideri, da un lato, le delusioni e le frustrazioni, dall'altro. Questo lo stato d'animo di un protagonista dal fisico disgraziato, ma mai rassegnato: escluso dai suoi stessi genitori, trova proprio nell'amore il suo equilibrio e la sua identità.

Una metafora realistica anche se fantastica: un messaggio velato di concreta speranza, e non una speranza come vano desiderio ma una speranza come sviluppo di nuovi orizzonti nell'esistenza²³.

Quando lo vide, la principessa ne fu felice²⁴.

2. La dialettica dello sguardo. Piccolezza, mancanza, risorsa

Corpo e identità sono termini che si coniugano frequentemente nella letteratura per l'infanzia²⁵. La ricerca della propria identità si presenta particolarmente complessa, come è noto, per un corpo disarmonico come quello di Pollicino.

Era così minuscolo e delicato di salute che era stato soprannominato Pollicino²⁶.

In tutto questo è fondamentale la dialettica che si gioca nella relazione con lo sguardo dell'altro: Pollicino è giudicato e modificato dallo sguardo altrui. La vita del nostro

²⁰ A. Goussot, *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*, Maggioli Editori, Santarcangelo di Romagna, 2009, p. 94.

²¹ J. Grimm - W. Grimm, *Fiabe...*, cit., p. 484.

²² *Ibi*, p. 483.

²³ A. Goussot, *Il disabile adulto...*, pp. 32-33.

²⁴ J. Grimm, W. Grimm, *Fiabe...*, cit., p. 483.

²⁵ Cfr. F. Bacchetti, *Comunicazione. Corpo e corporeità nella letteratura giovanile di oggi*, in «Humana.Mente», Vol. 14, July 2010, pp. 127-131.

²⁶ C. Perrault, *Pollicino*, Rizzoli, Milano 2014, p. 5.

protagonista non è facile perché, come molti personaggi marchiati dalla diversità è considerato «addirittura sciocco perché se ne stava sempre per conto suo e di rado si univa ai giochi dei fratelli»²⁷.

Un'identità dissolta da uno stigma, ovvero da un marchio indelebile che viene affisso su una persona definita a-normale rispetto al resto della massa. Un marchio dettato essenzialmente da un'idea aprioristica di categorizzazione, una generalizzazione del particolare, dal tratto più evidente, meglio conosciuta come pregiudizio, come un qualcosa che arriva alla mente prima della coscienza, perché la visibilità di quello che Goffman definisce *stigma* condiziona largamente la considerazione dell'altro, presentata da immagini tanto generalizzate da annullare ogni variabile individuale²⁸.

La storia della disabilità incrocia ed ingloba sovente le vicende esistenziali di pollicini depersonalizzati dalla percezione dell'altro. Di pollicini la cui identità è plasmata spesso da un misconoscimento, da una reale distorsione o riconoscimento al negativo che rimanda, come uno specchio, un'immagine di sé che lo limita o lo sminuisce o lo umilia.

In questo orizzonte di riferimento è possibile sunteggiare qualcosa di pedagogicamente essenziale.

Gli adulti non comprendono il modo di stare al mondo di Pollicino e tanto meno quel restare in disparte, in silenzio, considerato in tutto e per tutto come patologico. E mentre lo sguardo del padre, segnato dalla mancanza e dalla viva percezione di non poter essere felici, fissa esclusivamente l'abbandono, Pollicino «con la sua piccolezza, la sua fresca presenza, la sua debolezza, si fa portatore di novità, di liberazione, di cambiamento»²⁹, perché possiede un'astuzia e una saggezza che nessuno conosce.

Ascolta, osserva e pensa in silenzio per ottenere la forza necessaria per ritrovare la strada e sfuggire alla morte.

Al contrario, Pollicino era un ragazzino sveglio e intelligente: parlava poco, ma osservava e pensava molto³⁰.

La questione più interessante riguarda qui la non accettazione della condizione di «*diminalità*»³¹: Pollicino attiva risorse e capacità umane originalissime per invertire il suo destino. Il più piccolo dei piccoli, con la sua astuzia e la sua intelligenza, salva se stesso e i suoi fratelli. Per Pollicino, come per ognuno, il corpo è «*un involucro significante* che, a prescindere dalla sua perfezione o compiutezza, genera senso perché racchiude il valore inalienabile dell'essere e, soprattutto, dell'esserci»³². È *presenza esistente* che vuole riscattarsi dalla sua condizione deficitaria. La sua palestra è la convinzione personale di autoefficacia,

²⁷ *Ibi*, p.6.

²⁸ Cfr. F. Panzacchi, *Goffman: La metafora drammaturgica e la comprensione delle interazioni sociali*, Panesi, Cogorno 2015, pp. 35- 37.

²⁹ W. Grandi, *Le maschere del fiabesco: origini, percorsi e intrecci*, in L. Acone - S. Barsotti - W. Grandi, *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze*, Marcianum Press, Venezia 2023, p. 33.

³⁰ C. Perrault, *Pollicino*, cit., p.6.

³¹ F. Bocci, *Altri corpi nei "Film di mezzanotte". Visioni e analisi delle rappresentazioni della disabilità e della diversità*, in F. Bocci - Alessandra M. Straniero, *Altri corpi. Visioni e analisi delle rappresentazioni della disabilità e della diversità*, Roma Tre-Press, Roma 2020, p.16.

³² L. Acone, *Fiabe di corpi narranti. La poetica pedagogica della differenza*, in «Metis», Mondi educativi. Temi, indagini e suggestioni, 12 (2) 2022, p. 53.

così reale e concreta nella sua mente bambina da non fermarsi ai limiti dell'oggi, ma di arrivare fino al cuore della foresta, al buio fitto del bosco, per poi potersi ergere oltre e vedere sempre più in là.

Il bosco era avvolto dal buio [...] Il piccolo si arrampicò lesto su un alto ramo per vedere dove si trovavano. Fratelli! Vedo una luce³³.

È fuor di dubbio, l'avventura sperimentata da Pollicino rispecchia in modo eclatante quella vissuta dal disabile quale realtà esistenziale, durante il lungo viaggio verso il pieno riconoscimento. Quell'immagine esteriore minuscola costituisce un potenziale aperto all'esistenza: dentro e attraverso una disabilità anche la più grave, si nasconde e si esprime sempre un individuo con la sua personalità, con la sua profondità senza alcuna sagoma preconfezionata³⁴.

Se è vero che Pollicino è chiamato ad autoprogrammarsi e ad autodeterminarsi è dunque vero che il corpo è soggetto della causalità, del movimento e della condotta. La sua specificità risiede infatti nell'esperienza dell'agire come occasione di trasformazione, come esercizio di mutamento capace di rivelare una netta distanza tra ciò che appare e una *sostanza* che, altrimenti, resterebbe invisibile. Del resto, come suggerisce l'autore Grandi, mettersi in cammino e lasciarsi tutto alle spalle sono atti che implicano un'alterazione dell'identità personale: esperienze significative dove tutto cambia e diventa più maturo³⁵.

Se la fiaba, dunque, ha una grande potenzialità educativa, questa forse può essere riconosciuta proprio attraverso queste piccole creature che attraverso la loro piccolezza vengono ad interrogarci sul senso della fisicità che accoglie l'imperfezione³⁶. Cosa vediamo? La mancanza. La mancanza di qualcosa che distingue Pollicino dalla nostra idea sedimentata di normalità.

Il più piccino era molto delicato e non apriva mai bocca, sicché si scambiava per grulleria quello che era un segno di bontà di cuore³⁷.

Così Pollicino ha bisogno della normalità per misurare la sua mancanza e ciò che lo distingue dalla normalità è proprio lo stigma dell'idiozia, della scemenza. Il problema del nostro protagonista sta precisamente nella questione del *non-riconoscimento*: mentre l'oltranza di senso affiora senza mai esaurirsi, sembra impossibile volgere lo sguardo in profondità perché esso si esaurisce nella sola immagine del corpo che lascia in superficie un'identità negata.

Questo povero bambino era il bersaglio della casa, e sempre a lui si dava torto³⁸.

³³ C. Perrault, *Pollicino*, cit., pp. 8-9.

³⁴ R. Piazza, *Inclusione*, cit., p. 165.

³⁵ Cfr. W. Grandi, *Le maschere del fiabesco...*, cit., p. 37.

³⁶ Cfr. R. Cescon, *Disabile chi? La vulnerabilità del corpo che tace*, Mimesis, Sesto San Giovanni, Milano, 2020.

³⁷ C. Perrault, *Pollicino*, in *I racconti delle fate*, E-book, traduzione di Federico Verdinois, ISBN 9788897313830, Società Editrice Partenopea, Napoli, 1910, edizione elettronica 2008, p. 79.

³⁸ *Ibidem*.

Eccolo Pollicino “dimezzato”: da una parte il bambino coraggioso, dall’altra il corpo destrutturato che inevitabilmente «definisce la sua identità agli occhi di chi lo guarda»³⁹. È come se, neppure il tentativo di agire con coraggio la normalità permettesse di travalicare quella difformità che contorna un’esistenza in apparenza spezzata.

Non abbiate paura, disse, fratelli miei; il babbo e la mamma ci han lasciati qui, ma io vi ricondurò fino a casa: seguitemi⁴⁰.

Dunque, l’istantanea di un corpo disarmonico si scomponi qui nella normalità di una presenza attiva. Il bambino *non più grosso del Pollice* mostra e rivela la sua eccezionalità. Come direbbe Fabio Bocci, «a questa presenza, altra rispetto al conforme viene offerta una sola opportunità per poter essere in qualche modo riconosciuta e accettata socialmente: quella di normalizzarsi»⁴¹.

Ecco, infatti, che il corpo miniaturizzato passa in secondo piano rispetto alla “forza di volontà”, bastevole a compensare ciò che è imperfetto: la prima rettifica alla quale la fiaba stessa sembra «ricorrere è proprio la rinuncia alla parte più colma di difetti, più compromessa per natura, [...] ossia il corpo»⁴²: la mente attiva, nonostante il corpo malformato; il coraggio, al di là della paura; il successo a dispetto del fallimento.

È così che la scrittura mostra il suo desiderio di verità e allo stesso tempo «si trasforma in qualcosa di sempre più concreto, visibile e progressivamente tangibile»⁴³: la storia sembra suggerire che i diversi solo se diventano “normali” possono essere accettati e apprezzati⁴⁴. Ma chi è convinto che la normalizzazione di Pollicino, libera dalle limitazioni del corpo, abbia cancellato ogni residua traccia di differenza, non solo tradisce il principio di realtà, ma ha anche distrutto le premesse necessarie ad ogni possibile recupero.

3. *Tutto ciò che sia ama ha la grazia dello spirito*

I corpi che le fiabe analizzate ritraggono raccontano di una disabilità che costringe ad essere emarginati e, il più delle volte, derisi e sminuiti. Il che dimostra che la narrazione «non è affatto neutra sotto il profilo storico-culturale»⁴⁵: il modello sociale, in cui l’ambiente risulta ostile e responsabile dell’isolamento delle persone percepite come particolarmente deboli, rappresenta il diniego della parità di condizione, la negazione dell’appartenenza attraverso trattamenti differenziati senza giustificazione. È così che la letteratura per l’infanzia diventa un interessante laboratorio di parole per “dire” ciò che altrove non si avrebbe il coraggio o la possibilità di affermare. Le storie narrate permettono, infatti, a chi si appresta ad

³⁹ R. Cescon, *Disabile chè?* ..., cit., p. 8.

⁴⁰ C. Perrault, *Pollicino*, in *I racconti delle fate...*, E-book, cit., p. 80.

⁴¹ F. Bocci, *Altri corpi nei ‘Film di mezzanotte’*. Visioni e analisi delle rappresentazioni della disabilità e della diversità..., cit., p.16.

⁴² G. Rizzarelli, «Il corpo della gente che aveva un corpo». *Metamorfosi corporee nel Cavaliere inesistente di Italo Calvino*, in «Arabeschi», ISSN: 2282-0876, n.10, luglio-dicembre 2017, p. 76.

⁴³ *Ibi*, p. 74.

⁴⁴Cfr. R. Masini, *La fiaba e l’handicap nella letteratura per l’infanzia*, <<https://www.yumpu.com/it/document/read/28154799/la-rappresentazione-dellhandicap-nella-letteratura-per-linfanzia>> (ultimo accesso: 22 gennaio 2024).

⁴⁵ F. Bocci, *Comunicazione...*, cit., p. 22.

ascoltarle, leggerle o guardarle di *raffigurare un dramma*, come direbbe Milena Bernardi. Non si tratta di avere «soluzioni e aggiustamenti mirati soprattutto a facili consolazioni o ancor peggio alla negazione o al travestimento della sofferenza, bensì, al contrario, consiste nel costruire metafore in parole e immagini capaci di avvicinarsi alla possibilità di esprimere, nominare, e perfino decifrare le pieghe, le fragili faglie delle profonde sfumature del dolore»⁴⁶.

Proprio all'interno di queste sfumature Perrault ci conduce con la fiaba di *Enrichetto dal ciuffo*, dove bellezza e bruttezza, sapienza e stupidità toccano in profondità il tema del corpo: quello gobbo e deformi di Enrichetto «così brutto e così male imbastito, da far dubitare se avesse fattezze di bestia o di cristiano»⁴⁷ e quello performante ed integro della principessa «tanto stupida, quanto era bella»⁴⁸.

L'associazione di spirito e corpo è qui un tema portante: è origine e causa delle vicissitudini esistenziali del nostro protagonista. La bruttezza sentita come scomodo fardello poiché in essa riconosce il motivo del suo allontanamento, la bellezza fortemente desiderata in quanto prerogativa di felicità.

La bellezza, riprese Enrichetto dal ciuffo, è un dono così grande, che deve compensare di tutto il resto; e quando la si possiede, non vedo nessun'altra cosa che possa recarci afflizione⁴⁹.

Proprio queste parole mettono in luce la bellezza quale requisito di privilegio dell'essere umano che riscatta i difetti fisici da qualsiasi aspetto patologico (bassezza, magrezza, malformazione...) persino dalla bruttezza. Sono storie che fanno emergere la depersonalizzazione di se stessi e dell'altro: non consentendo di disvelare la vera identità che si nasconde dietro una certa immagine, il rischio è di restare ancorati ai presupposti e alle cornici dell'omologazione. Pensarsi, proprio in relazione a quelle che sono le immagini e le aspettative connesse alle proprie appartenenze, fa del corpo una costruzione sociale e culturale fortemente condizionata dalle mode del tempo, dalle immagini collettive e anche individuali⁵⁰.

Così lo *sconco marmocchio* ricerca se stesso attraverso l'accettazione. Ma il processo di costruzione della propria identità, speculare senz'altro dello status dei disabili di oggi, è tutt'altro che facile; c'è il desiderio di vivere, di amare e di essere amati, ma ci sono anche le insicurezze e la sofferenza legati alla propria immagine dissonante rispetto ai modelli sociali in cui la perfezione esteriore conta forse in maniera eccessiva⁵¹.

Centrale, in questo tipo di analisi, è il concetto di *discrepanza*⁵²: nella misura in cui i significati non si accordano con la concezione e l'immagine di sé si cercherà di superare ogni forma di incongruenza al fine di ristabilire un'identità individuale coerente; per questo

⁴⁶ M. Bernardi, *Da grande diventerò felice. Declinazioni e rappresentazioni del dolore infantile nella letteratura per l'infanzia e nella dimensione poetica dei linguaggi narranti*, in «Infanzia», Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6», 4, 2010.

⁴⁷ C. Perrault, *Enrichetto dal ciuffo*, 1967, versione digitale e-book su piattaforma MIOL, p. 2.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ C. Perrault, *Enrichetto dal ciuffo*, 1967, versione digitale e-book su piattaforma MIOL, p. 4.

⁵⁰ Cfr. R. Piazza, *Inclusione*, cit., p.164.

⁵¹ Cfr. F. Bacchetti, *Comunicazione. Corpo e corporeità...*, cit., p. 128.

⁵² Cfr. G. Gini, *Psicologia dello sviluppo sociale*, Laterza, Roma-Bari 2012, pp. 32-33.

Enrichetto desidera ad ogni costo ciò che gli manca: esclusivamente per poter modificare il proprio aspetto presso gli altri.

Ma veniamo al fatto, se vi piace: a parte la mia bruttezza, c'è in me qualche cosa che non vi vada a genio? Siete scontenta della mia nascita, del mio spirito, del mio carattere, dei miei modi?⁵³.

Non si potrebbe trovare rappresentazione migliore per dimostrare l'importanza del bisogno di stima: un bisogno essenziale, finalizzato a quell'essere accettato e “valere” come persona che è radicato in ogni essere umano⁵⁴. Non si tratta di un'appartenenza qualsiasi; è un'appartenenza come persona nella realtà della propria identità, accolta ed amata così com'è.

Tutt'altro, rispose la principessa; mi piacciono in voi tutti i pregi che avete enumerati. — Se così è, riprese Ricchetto dal ciuffo, vuol dire che sarò felice, poiché voi potete far di me il più amabile degli uomini. — E come? esclamò la principessa. — La cosa accadrà, rispose Ricchetto, se voi mi amate abbastanza per desiderare che accada⁵⁵.

Da superficiale ecco che il vedere diventa profondo. Enrichetto, adesso, lo si incontra attraverso lo sguardo rinnovato della principessa che, mosso dall'amore, non vede *più la deformità e la bruttezza del viso, ma tutti gli altri pregi di mente e di cuore*. Del resto, non sembra possa essere diversamente: trattandosi di una persona intesa e tenuta nella sua singolarità irriducibile, essa non può essere compresa se non attraverso un atto d'amore: se è vero che solo l'amore autentico genera prossimità reale, è dunque vero che si vede con occhi nuovi solo ciò che si ama.

[...] che la gobba le sembrò l'atteggiamento elegante di un uomo che si curvi, e che, mentre l'aveva prima visto zoppicare maledettamente, trovò adesso in lui un'andatura un po' inclinata, piena di grazia. Dicono inoltre che gli occhi loschi del principe le parvero brillanti, che nel loro disordine credette di scorgere il segno d'un amore sfrenato, e che finalmente quel suo naso rosso ebbe per lei non so che di marziale e di eroico⁵⁶.

Il corpo deforme sperimenta, così, il senso della propria esistenza nell'incontro che si attua proprio all'interno di una relazione di amorevole gratuità. Il nostro Enrichetto adesso non si lascia più rappresentare da noi; egli stesso si fa sguardo e non più immagine da vedere. È qualcuno in grado di apportare qualcosa di unico: ha la magica facoltà di *trasfondere tutto lo spirito, che può desiderarsi, in quella persona* che dovrà amare. Posti faccia a faccia Enrichetto e la principessa si riconoscono di fatto interlocutori di una relazione promozionale, che stimola quelle zone vivaci dell'emotività e razionalità più prossime al cambiamento e più disponibili a sentire il cammino dell'altro come il proprio cammino. Così le parole e i gesti acquistano un significato educativo profondo e si traducono in una nuova percezione che incide sul

⁵³ C. Perrault, *Enrichetto dal ciuffo*, in *I racconti delle fate*, Traduttore Federico Verdinois, CODICE ISBN E-BOOK: 9788897313830, p. 58.

⁵⁴ M. Balistreri, *Psicologia delle relazioni umane. Teoria, clinica e narrazioni cinematografiche*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 11-13.

⁵⁵ C. Perrault, *Enrichetto dal ciuffo*, in *I racconti delle fate...*, cit., p. 58.

⁵⁶ *Ibidem*.

sentire e sul *pensare*. Ecco che il processo di significazione, in quanto conferimento di senso alla realtà personale che nella reciprocità dello scambio si alimenta, appare ora opera di *co-significazione*, comune composizione di un testo dove ogni persona coinvolta si sperimenta, a pieno titolo, *co-autore*⁵⁷.

Questa sembrerebbe una favola; eppure, è una storia, come direbbe Perrault, vecchia quanto il modo, dove c'è più verità che fantasia. Tutto ci par bello nella persona amata, anche i difetti, perché tutto ciò che si ama ha la grazia dello spirito.

⁵⁷ A. Bellingeri, *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia 2011, p. 160.

Alessandro D'Antone – Marco Iori¹

Educazione e corporeità in Spazio Neutro: il ruolo del corpo, tra libertà e protezione, nel diritto di visita e di relazione

Introduzione

Ora, se il corpo è ciò che siamo, dal momento che il nostro originario, primo rapporto intuitivo e precategoriale con il mondo avviene attraverso il corpo, è evidente che esso diventi focus indiscusso di una problematizzazione che ha per oggetto la formazione come trasformazione, nonché il ripensamento dell'esistenza umana di cui si rivendicano la creatività, la libertà e la storia².

Una discussione sul corpo nel discorso pedagogico³ non potrà che porne in evidenza la tensione strutturale, come pure la problematicità⁴, tra corpo come soggetto vitale e corpo come vincolo inerte⁵, in una dialettica tra attività e passività all'interno delle pratiche sociali. Se il problema della formazione, in questi termini, attiene alla trasformazione, dunque al cambiamento e alla ritmicità⁶ che vi si inscrive nel proprio carattere di transizione, il corpo non ha valenza astratta, bensì «costituisce il punto di innesto tra la produzione discorsiva e le pratiche effettuali connesse ai saperi delle scienze umane»⁷. Esso rappresenta, cioè, la mediazione fondamentale con il mondo in senso fisico, storico e simbolico, oltre che complessivamente sociale.

¹ Il contributo è il risultato di un lavoro comune. Gli autori hanno condiviso l'impianto dell'intero articolo, i riferimenti bibliografici e l'introduzione. Tuttavia, nello specifico, Alessandro D'Antone è autore dei paragrafi 1 e 3; Marco Iori è autore del paragrafo 2.

² F. Cambi – F. Pinto Minerva, *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*, Mimesis, Milano 2023, p. 47.

³ Una tale discussione assume l'intenzione di rendere evidente la dimensione procedurale che afferisce al corpo, nella misura in cui la corporeità medesima non venga obliata o sottaciuta entro la progettualità educativa,

⁴ A. Banfi, *Spinoza e il suo tempo*, Vallecchi, Firenze 1969. Si veda in particolare in merito alla corporeità, a p. 207: «La concezione dinamistica di Spinoza è la concezione dei corpi come sistema di equilibrio, i cui movimenti dipendono dal sistema generale dei movimenti universali [...] Nella corporeità non vi è un sistema unico come avrebbe essere concepito da un puro meccanismo, bensì un sistema di sistemi che significano un equilibrio di differenziazione».

⁵ E. Paci, *Funzione delle scienze e significato dell'uomo*, Il Saggiatore, Milano 1963. Si veda in particolare, a p. 179: «Il *Leib* è un punto di incontro, un punto di trasformazione e di reciproco inserimento (*Umschlagspunkt*) dell'interno e dell'esterno, del passivo e dell'attivo, del percettivo e dell'appercettivo. È localizzazione nella spazio-temporalità causale ed è esso stesso localizzato».

⁶ D.R. Ford, *Arrhythmanalysis and Revolutionary Rupture of Détournement: Lefèvre and the Pedagogical Rhythms of Post-Fordism*, «Postdigital Science and Education», 5, 440-454 (2023). Sul medesimo tema, con una critica a una concezione lineare del progresso, si rimanda a: F. De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*, Viella, Roma 2020, pp. 53-54.

⁷ P. Barone, *L'animale, l'automa, il cyborg. Figurazioni del corpo nei saperi e nelle pratiche educative*, Ghibli, Milano 2004, p. 23.

Ben oltre la mera educazione fisica⁸ quantomeno in senso tradizionale⁹, il corpo rappresenta la dimensione fondamentale di qualsivoglia processo formativo¹⁰ da cui «è impossibile isolare il cognitivo dall'immaginativo, dal pulsionale e dall'emozionale»¹¹. Una simile centralità è tale nonostante la sua effettualità sia talvolta adombrata o da certa intellettualizzazione, per la quale il corpo sarebbe il “grado zero” di un discorso da disincarnare¹², o dall’automatismo che la concezione del corpo come perseveranza, continuità e ripetizione reca con sé¹³. In entrambi i casi il corpo ne emergerebbe come aspetto implicito o residuale dell’educazione¹⁴, nonostante la sua importanza decisiva nella comprensione profonda dell’alterità¹⁵ il cui processo di penetrazione sopravanza, pure, la corporeità stessa¹⁶.

Per tale ragione, il carattere di latenza a cui il corpo afferisce richiede un’analisi spregiudicata della corporeità all’interno del discorso pedagogico e delle pratiche educative. In particolare quando, entro una lettura capace di tenere insieme educazione e potere in senso critico¹⁷, l’educazione sia considerata come «un sistema di tecniche che fondono la propria efficacia sull’applicazione della loro materialità a un sistema di corpi»¹⁸. Il che, cionondimeno, prevederebbe che la corporeità retroagisca sulle tecniche medesime: ovvero che nel rapporto tra tecniche e corporeità quest’ultima sortisca effetti talvolta non esplicitati sul progetto e sull’analisi che le figure educative e pedagogiche istituiscono e presidiano, in termini di *setting*¹⁹, nei contesti in cui operano.

In questo senso, il contributo tenta di affrontare un tale rapporto sensibile attraverso una disamina del ruolo della corporeità entro il servizio di Spazio Neutro/Luogo Neutro²⁰. Brevemente, e senza poter dare conto in questa sede della grande variabilità della casistica, con Spazio Neutro intendiamo un servizio facente capo all’Autorità Giudiziaria e mediato dal Servizio Sociale di Tutela Minori – ma di cui sempre più spesso la conduzione è affidata

⁸ G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1968, pp. 206-207.

⁹ I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano 2011, p. 38.

¹⁰ Si intende, qui, la formazione come «costituzione, assemblaggio e supervisione di quelle condizioni strutturali, esistenziali, storico-sociali e discorsive che rendono possibile l’emergere di una tra le possibili forme di soggettività umana» (R. Mantegazza, *Unica Rosa. Cinque saggi sul materialismo pedagogico*, Ghibli, Milano 2001, p. 25).

¹¹ M.G. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 195.

¹² E. Sparvoli, *Contro il corpo. Proust e il romanzo immateriale*, FrancoAngeli, Milano 1997, p. 15.

¹³ I. Pelgreffi, *Figure dell’automatismo. Apprendimento, tecnica, corpo*, Mimesis, Milano 2022.

¹⁴ Si veda, rispetto al rapporto tra corporeità e perturbazione degli stati d’animo dovuta all’implicito: M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012, p. 370.

¹⁵ P. Bertolini, *L’essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988, pp. 82-83.

¹⁶ G. Canguilhem, *Il normale e il patologico*, Einaudi, Torino 1998, p. 168.

¹⁷ F. Papi, *Educazione*, Isedi, Milano 1978. Si veda in particolare, a p. 30, il concetto di ‘buona educazione’ come «sistema materializzato della ideologia sociale dominante che agisce con efficacia causale rilevante nell’educazione e quindi nella riproduzione sociale».

¹⁸ R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell’educazione*, Unicopli, Milano 1986, p. 471.

¹⁹ L. Dozza, *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*, in M. Contini (a cura di), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma 2000, pp. 50-64.

²⁰ Sul tema si segnalano, fra gli altri, i seguenti lavori: D. Bissacco – P. Dallanegra – D. Bencivenni, *Cento percorsi a Spazio Neutro – Una ricerca. Ricerca qualitativa sugli esiti degli interventi realizzati a Spazio Neutro*, Comune di Milano, Settore Servizi alla Famiglia, Milano 2001; I. Caruso – M.C. Mantegna, *Lo spazio dei legami. Curare le relazioni familiari nei servizi: un modello di ricerca-intervento*, FrancoAngeli, Milano 2009; I. Caruso – M.C. Mantegna, *Aiutare le famiglie durante la separazione. Dalle linee guida alla definizione dell’intervento per gestire il “diritto di visita”*, FrancoAngeli, Milano 2012; A. Muschitiello, *Lo spazio neutro per so-stare nel conflitto genitori-figli e tras-formarlo in conflitto formativo. Riflessioni pedagogiche in prospettiva fenomenologica*, «MeTis», 9 (1), 363-379 (2019).

a servizi di carattere educativo – attivato in condizioni di separazione conflittuale all’interno del sistema familiare²¹. Tali separazioni vengono comprese e trattate entro il servizio con la finalità di tutelare il minore relativamente alle relazioni naturali e culturali primarie con la figura adulta di riferimento per la quale non è stato predisposto l'affido (in particolare, in casi di affidamento esclusivo e decadimento della responsabilità genitoriale), garantendo “incontri vigilati” o “incontri protetti” con tale figura adulta senza, pertanto, sovrapporre il conflitto genitoriale alla relazione tra adulto e minore. Sul piano giuridico, il servizio di Spazio Neutro si colloca in linea, in particolare, con l’Art. 9 della “Convenzione ONU dei Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza” e con la L. 285/1997 (nello specifico agli artt. 4 e 6), mantenendo tuttavia un’articolazione in divenire sul piano del diritto e della giurisprudenza²². In qualità di servizio educativo sospeso, sul piano giuridico, tra diritti promozionali e di protezione, e, su quello pedagogico, tra tutela del minore e cura della relazione, si tratta di un servizio che accoglie una *corporeità variegata* i cui livelli di visibilità sono sovente limitati agli aspetti di protezione, più che a quelli promozionali.

Per esplorarne più in profondità gli aspetti di problematicità, chi scrive ha condotto insieme a due testimoni privilegiati di contesto²³ un’intervista semi-strutturata²⁴ su ruoli ed effetti della corporeità entro le dimensioni del “diritto di visita e di relazione” e della “continuità degli affetti”²⁵. Discuteremo, sia pure in maniera cursoria e preliminare, dei tre maggiori nuclei concettuali emersi – relativi ai rapporti tra *rappresentazioni e vissuti* del corpo, tra *corporeità ed etica*, e tra *corporeità e prassi* – nei paragrafi a seguire.

1. Tra struttura e relazione: rappresentazioni e vissuti del corpo in Spazio Neutro

Il corpo non è mai ragionato troppo, secondo me. Manca una riflessione specifica sul ruolo del corpo. Nel senso che nella nostra esperienza educativa lo vediamo, cercando di mettere più l’attenzione sui contenuti relazionali,

²¹ Per una trattazione più distesa della problematica, ci permettiamo di rimandare a: A. D’Antone, *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2020.

²² Per una trattazione più distesa della problematica, ci permettiamo di rimandare a: A. D’Antone, *La protezione del minore e il diritto di visita nell’ordinamento giuridico italiano: una lettura di pedagogia critica sul servizio di Spazio Neutro*, «Miscellanea Historico-Iuridica», XXII (2), 553-578 (2023).

²³ Ringraziamo sentitamente la Dott.ssa Anna Colombini e il Dott. Simone Ruffini, rispettivamente Presidente e Coordinatore del Servizio di Spazio Neutro nella Cooperativa Sociale Pangea (Reggio Emilia), per la collaborazione e il prezioso contributo dato alla ricerca.

²⁴ Breve nota metodologica. Le domande dell’intervista semi-strutturata si sono articolate come da schema a seguire: “1) Quale ritiene sia il ruolo del corpo nella vostra esperienza educativa? Ritiene che sia sufficientemente valorizzato?; 2) Quale ruolo pensa che giochi il corpo dei soggetti che partecipano al servizio di Spazio Neutro nella relazione educativa durante gli incontri? Cosa esprime questa relazione?; 3) Quale sente essere la percezione della propria e altrui corporeità da parte delle figure educative dello Spazio Neutro, in senso tanto fisico quanto simbolico?; 4) Quale pensa che sia il ruolo della riflessione etica e di una consapevolezza in ambito valoriale giocati nell’ambito della corporeità?; 5) Quali effetti educativi pensi che abbia la corporeità, così come viene regolata e veicolata dal servizio educativo e dal rapporto con la rete dei servizi?”. Dalle cinque domande sono stati estratti tre nuclei concettuali, come riportato al termine dell’introduzione. Gli stralci di intervista riportati saranno indicati nel testo in corsivo e senza riferimenti bibliografici per poterli esaminare criticamente nel corso del contributo.

²⁵ Scrive Leonardo Lenti, da una prospettiva che enfatizza i diritti di protezione del servizio: «Per luogo neutro si intende un luogo diverso dalla casa di ciascun genitore, messo a disposizione dai servizi o dalla comunità: dovrebbe trattarsi almeno di una stanza di adeguata dimensione, con un arredamento tale da mettere il bambino a suo agio [...] Quasi sempre sono presenti gli operatori: a volte in modo palese, altre volte in modo nascosto» (L. Lenti, *Diritto di famiglia e servizi sociali*, Giappichelli, Torino 2022, p. 338).

simbolici, manifesti. Anche quando scriviamo le relazioni non facciamo un'analisi della fisicità in senso stretto. Però ha un ruolo fondamentale, basti vedere la scelta di educatori, la scelta di uomo o donna in base agli incontri [...] Già in questa scelta emerge il ruolo del corpo come strumento di contenimento.

Il servizio di Spazio Neutro prevede, in linea generale, l’istituzione e il presidio di incontri tra figure adulte di riferimento e minori secondo un atto coattivo dell’Autorità Giudiziaria, la quale è garante della regolazione degli incontri su cui il Servizio Sociale, nel migliore interesse del minore, ha funzione prevalentemente informativa e consultiva. Qualora nel lavoro di rete emerga la possibilità di condurre il servizio secondo direttive pedagogiche, occorre definire quale dimensione strutturale possa essere istituita e presidiata per favorire e promuovere la relazione che vi si produce.

In tale dimensione, la scelta delle figure educative gioca un ruolo cruciale pure in relazione a caratteristiche legate al corpo, come il genere, la capacità di contenimento fisico, il vestiario e la più complessiva dinamica degli affetti connessa alla corporeità. Il corpo emerge, dunque, come dimensione sempre presente, sia rispetto alla forma e alle funzioni con cui spazi e tempi vengono occupati e vissuti, sia in termini di espressività e di attività pratica.

Molte volte il corpo è legato al gioco. Vediamo spesso i genitori che, ad esempio, al momento del saluto introducono il bacio, un arricchimento sempre molto delicato. A volte bambini e adulti fanno fatica a salutarsi, e dopo bisogna andare a rileggere e a ricostruire tutta la storia, “il perché” si è arrivati a questi incontri. Il saluto richiama l’uso del corpo durante il gioco, e il gioco diventa molte volte un modo per evitare la relazione.

Talvolta alla corporeità viene attribuita una funzione centrale (*si agisce per un buon 50% attraverso il movimento dei corpi*), ma se ne riconosce il carattere marginale in sede di elaborazione dell’esperienza. Il corpo, si dice, *non è mai ragionato troppo*. Al corpo, infatti, si accompagnano desideri di controllo e sicurezza, esplicitati nel contenimento e nella tutela come pure nelle attività di cura e di proposta di attività comuni.

Emergono, tuttavia, due scarti assai rilevanti.

Il primo afferisce alla disponibilità delle figure educative all’elaborazione degli effetti che la propria e altrui corporeità determinano: nell’analisi delle situazioni educative, vengono privilegiati i comportamenti manifesti e le componenti di pensiero e attività, mentre rimangono talvolta adombrate le caratteristiche fisiche e la stessa presenza corporea. Questo avviene, da un lato, per arretramenti dell’educatore su questioni vissute come personali e intime; e, dall’altro, per via di una presenza del corpo nelle attività tale da smorzare l’urgenza di un’analisi su di esso precisamente laddove è più pervicacemente presente.

Il secondo attiene allo scarto tra le aspettative delle famiglie e le posture assunte dalle figure educative. La situazione dei saluti e quella del gioco, all’interno di un incontro, assumono in questo senso un carattere paradigmatico. Poiché il momento ludico, specialmente per alcune fasce di età, è così rilevante da connotare, nella rappresentazione delle figure adulte, la stessa fisionomia dell’incontro, il saluto all’ingresso deve essere problematizzato ben oltre le aspettative dell’adulto (*educatori che rispettano la prossimità hanno atteggiamenti diversi da quelli che la famiglia si aspetterebbe*). Al contempo il gioco, da mera attività

ricreativa, può assumere il carattere di ‘linea di fuga’ da una relazione partecipata e vissuta con riserve, in un dato momento, da parte del minore²⁶.

2. Corporeità ed etica: lavoro educativo verso la costruzione di comunità di pensiero

Laddove si lavora con famiglie vulnerabili, l'aspetto etico personale è molto impattante. Faccio un esempio che viene da un altro servizio, ma potrebbe capitare in Spazio Neutro. Una collega che diceva: “Faccio fatica a pensare che può essere una buona mamma una donna che si prostituisce”, questo ha a che fare con il suo ambito di valori. Non c'è scritto in nessun posto che una donna che si prostituisce non può essere una buona mamma.

L'intreccio tra dimensione etica e corporeità si configura come una delle questioni più articolate che caratterizzano la progettazione educativa del servizio di Spazio Neutro.

Il corpo è elemento dirimente nella dinamica comunicativa: invia messaggi, consapevoli o meno²⁷, mediante le espressioni facciali, la posizione assunta, la prossemica, ma anche gli abiti e gli accessori indossati. Tali comunicazioni hanno un'inscindibile connessione con i valori e le credenze personali, in quanto propulsori delle azioni e delle scelte di ciascuno. Ciò che viene giudicato positivamente o negativamente orienta i comportamenti e i pensieri dei soggetti²⁸.

Nel contesto di un servizio educativo diviene dunque fondamentale la condivisione in *équipe* di queste riflessioni, tematizzando idee e posizioni circa il rapporto tra corporeità e valori, e i riflessi nella relazione con le famiglie e con i minori²⁹.

Emergono, quindi, tre nodi di significato che hanno un forte impatto in termini di costruzione del progetto pedagogico del servizio di Spazio Neutro: il lavoro educativo caratterizzato da consapevolezza e rispetto; la necessità di un puntuale accompagnamento dell'educatore; la promozione della riflessività in ambito etico.

Ci aspettiamo di uscire da questo percorso di supervisione con una maggiore consapevolezza del gruppo di lavoro e dei singoli, nel gruppo di lavoro, rispetto al fatto... intanto, nel momento in cui parliamo di lavoro di équipe, che le differenti visioni o vissuti valoriali, sono degne di rispetto in quanto tali. Le nostre come quelle delle famiglie che seguiamo. [...] Diversi sistemi di valori hanno necessità di essere rispettati.

I tratti della *consapevolezza* in termini etici, del posizionamento assunto e della relazione con sistemi di valori altri rispetto ai propri, divengono una caratteristica del progetto educativo e della crescita all'interno dell'*équipe*, sia a livello personale che professionale, risultando assai rilevanti per l'efficacia del lavoro educativo. In assenza di tali elementi,

²⁶ Si pensi, ad esempio, alle caratteristiche di abuso educativo talvolta presenti nella storia familiare e di cui la corporeità rappresenta la componente di maggiore vulnerabilità.

²⁷ P. Watzlawick – J.H. Beavin – D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971, pp. 41-43.

²⁸ E. Colicchi, *I valori in educazione e in pedagogia*, Carocci, Roma 2021, pp. 43-45

²⁹ Dicono gli intervistati: «anche questo diventa elemento di confronto rispetto proprio alla consapevolezza dei messaggi che il mio corpo lancia agli altri. [...] Il tuo corpo lancia dei messaggi e gli altri li percepiscono. In un contesto nel quale tu devi essere quell'autorevolezza che regola il contesto, è un oggetto di confronto».

infatti, si rischia di perdere di vista l'obiettivo cardine del *rispetto* dell'Alterità, concentrando l'attenzione sul proprio punto di vista e ponendosi in una posizione di giudizio.

La capacità metacognitiva e la consapevolezza della dinamica di continuo cambiamento sostengono questo processo. Tale conezza di sé poggia, infatti, sulla capacità di auto-osservazione e sulla cognizione della processualità che caratterizza la sfera etica, come pure l'intero agire educativo. La *dimensione temporale* e l'intenzionalità giocate dall'*équipe* sono determinanti in un ambito caratterizzato da una mutevolezza ricorsiva.

È un lavoro continuo di manutenzione [...] questo è un aspetto su cui la consapevolezza ancora una volta è fondamentale ed è questo parte dei nostri processi di lavoro. Poter far emergere queste cose. [...] non è semplice, non è scontato e non è mai finito: il lavoro non è mai finito, appunto perché le diverse fasi della vita ti portano a diverse sensibilità. Il posizionamento etico, personale, è evolutivo nella vita delle persone: e quindi non si è mai arrivati.

Il servizio di Spazio Neutro, fortemente caratterizzato dalla presenza di corpi, pensieri, valori ed emozioni³⁰, necessita, per poter assumere la qualità educativa che gli è propria, di una riflessione condivisa circa le questioni etiche. La costituzione dell'*équipe*, pilastro nella strutturazione del servizio, si nutre della formazione continua di ogni componente, come elemento garante della sua qualità. L'*accompagnamento* citato si inscrive nel dispositivo di supervisione pedagogica che intende rendere oggetto di pensiero le pratiche e le motivazioni, stimolando il confronto e l'analisi. Ogni scelta porta con sé elementi di giudizio e di esercizio del potere e, per questo, è necessario fornire il giusto supporto all'educatore, anche in contesto gruppale, verso la piena assunzione della propria *responsabilità* e *intenzionalità* educativa.

In questo senso, la creazione di uno spazio per la *riflessività* all'interno dell'*équipe* svolge un ruolo determinante perché le questioni possano essere discusse e si possa procedere verso la formazione del *professionista riflessivo*, in grado non solo di partecipare attivamente al dialogo con i colleghi, ma anche di analizzarle sia nella contemporaneità dell'azione, sia in momenti successivi³¹. Si dà così vita a una condivisione nell'ambito dell'*équipe* delle molteplici implicazioni di ordine valoriale circa le azioni, i gesti e le decisioni inerenti al proprio corpo: gli abiti indossati durante gli incontri, le parole, le espressioni del proprio volto, o la decisione del luogo in cui incontrarsi. Focalizzare lo sguardo sulla dimensione etica significa occuparsi delle motivazioni e delle conseguenze delle proprie azioni, delle loro relazioni con differenti sistemi di valori, generando, anche in questo caso, consapevolezza, da cui discende una più efficace e intenzionale pratica educativa. Il progetto pedagogico, seguendo le riflessioni emerse dall'intervista, può essere quindi arricchito dalla costituzione di *comunità di pensiero* in cui la reciprocità, la riflessività e il dialogo democratico³² all'interno

³⁰ Dicono gli intervistati: «Lo diciamo sempre agli educatori: "Mentre tu al Doposcuola vai e porti i quaderni, in Spazio Neutro tu vai e porti te stesso". [...] è una relazione fatta di corpi, persone, interessi, emozioni, ogni tanto oggetti, giochi o attività».

³¹ D.A. Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983, pp. 49-69.

³² M.C. Michelini, *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 77-111.

dell'*équipe*, insieme ad una consapevolezza etica personale e collettiva, assumano un ruolo dirimente nella progettazione del lavoro educativo.

3. Conclusioni. Corporeità e prassi, verso riflessività e supervisione pedagogiche

Si sta, ecco, in una danza relazionale in cui bisogna prendere le misure. Questo richiede però che l'educatore sia molto consapevole e molto aperto anche a questo tema, per "prendere le misure" anche strada facendo. Ma anche per poter scegliere che tipo di approccio avere, per modularlo a seconda dei contesti.

Se, come affermato da Erving Goffman, «attraverso la disciplina sociale, quindi, la maschera delle buone maniere può esser regolata dal 'di dentro'. Ma, come dice Simone de Beauvoir, veniamo aiutati a mantenere quest'atteggiamento da 'gangli' fissati direttamente sul nostro corpo, alcuni nascosti, altri visibili»³³, la 'danza' a cui si fa riferimento richiama specifiche competenze della figura educativa³⁴ ma rimanda, altresì, alla consapevolezza e alla disponibilità di educatrici e educatori nel comprendere la natura e la funzione di tali 'gangli', consapevoli e inconsapevoli³⁵, che sono sempre agenti nell'istituzione e nel presidio dello Spazio Neutro³⁶.

Ad esempio, si rimarca come, nel rapporto con la C.T.U.³⁷, sovente sia difficile riportare compiutamente il carattere dinamico, legato al corpo e al movimento, come pure l'agibilità, nel momento in cui la rappresentazione giuridica classica prevederebbe un mero spazio asettico e ben visibile per l'osservazione e la tutela.

Allo stesso tempo, il tema del *dress-code* dell'educatore, assente nella cultura di servizio degli intervistati ma ben tematizzato rispetto al problema a cui rimanda, concerne il rischio della seduzione³⁸ in termini di alleanza tra genitore e educatore, come pure, all'inverso, lo spostamento del conflitto tra figure adulte sul corpo del bambino che ne farebbe da tramite. Non solo il carattere di neutralità³⁹, inteso come istituzione di uno spazio terzo per la protezione del minore e la cura dei legami, ne risulterebbe compromesso, ma tale compromissione passerebbe attraverso l'applicazione del potere sul corpo che ne risulterebbe sedotto o manipolato.

È molto importante, ed è il motivo per cui è molto difficile che l'educatore possa seguire tanti progetti, che, quando arriva in Spazio Neutro, sia emotivamente lucido, sereno e concentrato per poter stare in quel

³³ E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna 2009, p. 69.

³⁴ Ci limitiamo a rimarcare la dialettica tra asimmetria e giusto distanziamento, con il corollario teoretico e procedurale che ne deriva. Fra gli altri, si veda: S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2003.

³⁵ M. Fabbri, *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*, Franco Angeli, Milano 2012.

³⁶ Si tratta, infatti, di una tipologia di servizio che, come emerge dall'intervista: non è standardizzata nonostante la presenza di regolamenti e protocolli; vede nel corpo (dell'educatore, dell'adulto, dell'istituzione) uno strumento di potere – e, talvolta, di sopraffazione o seduzione; e rilancia una rappresentazione di sé talvolta ambigua e difficilmente afferrabile da altri professionisti della rete.

³⁷ F. Fenzio, *Manuale di consulenza pedagogica in ambito giuridico. La C.T.U. e la C.T.P. dalla A alla Z*, Youcanprint, Lecce 2020.

³⁸ M. Postic, *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, Armando, Roma 2006, p. 169.

³⁹ Dicono gli intervistati: «Quindi, l'educatore porta le sue capacità professionali e la sua consapevolezza personale e professionale, perché sono gli unici elementi che ha a disposizione per permettere alle due persone che ha con sé di potersi incontrare in uno spazio che non è neutro perché è assente, ma neutro rispetto ai conflitti, ai vissuti di sofferenza; è però uno spazio che si deve riempire di significato».

conto. Spesso noi abbiamo avuto progetti di Spazio Neutro dove in un pomeriggio di lavoro, una volta fatto l'incontro, "non ci stava più nient'altro", perché fisicamente e mentalmente era molto stressante. Proprio perché richiede un'attenzione continua, una rilettura continua e in presenza.

Perché i ‘gangli fissati direttamente sul nostro corpo’ possano diventare oggetto di tematizzazione pedagogica, il lavoro educativo diretto è insufficiente⁴⁰ poiché mancherebbe di spazi, tempi e regole per la necessaria rielaborazione dell’esperienza vissuta. *La rilettura continua e in presenza*, frutto di una riflessività sull’azione che dovrebbe accompagnare la figura educativa onde evitare le secche dell’agito automatico e irriflesso, necessita di un contesto critico di rielaborazione⁴¹ precisamente per vederne in filigrana la dinamica e permetterne l’esplicitazione dell’implicito. Scrive Riccardo Massa⁴²:

Chiamare questo momento supervisione mi piace se si aggiunge che si tratta di una supervisione pedagogica, perché questo aggiunge l’idea di appartenenza e riconoscimento professionale reciproco; se la nozione di supervisione viene vissuta in senso troppo analogico con il mondo psicologico, evocando sensi d’inferiorità e disagi, la si chiami in qualunque altro modo, quello che conta è che la professionalità degli educatori sia sostenuta da discorsi di riflessione di secondo livello.

In un tale riconoscimento professionale, connotato dalla riflessione di secondo livello che ne deriva, risulta possibile porre al centro, come oggetto pensato e non solo conosciuto, il carattere di vincolo e possibilità che la corporeità rappresenta all’interno del servizio educativo, diramandone non soltanto gli aspetti procedurali⁴³, ma anche la caratterizzazione del corpo come strumento di mediazione educativa e punto di applicazione di discorsi e pratiche istituzionalmente regolati e pedagogicamente orientati. E di cui, tuttavia, precisamente attraverso una pratica di riflessività inscritta nella supervisione pedagogica non è possibile smettere di interrogare la dimensione esperienziale nei termini della sua strutturazione procedurale e metodologica.

⁴⁰ M.G. Riva, *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*, FrancoAngeli, Milano 2021.

⁴¹ Ci permettiamo di rimandare, per una trattazione più distesa, a: A. D’Antone, *Prassi e supervisione. Lo ‘scarto interno al reale’ nel lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano 2023.

⁴² R. Massa, *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*, «Animazione Sociale», 30 (140) (2000), p. 66.

⁴³ Ad esempio, la correlazione tra autorevolezza e corporeità, che vedrebbe un aumento dell’agito fisico al diminuire della relazione di fiducia fra le parti; il ruolo del corpo nella dialettica tra rassicurazione e dipendenza; il corpo come soggetto di attività o come oggetto riflessivo ma non necessariamente inerte.

Sommario

Abstracts	7
Giuseppe Filippo Dettori - Maria Luisa Pinna <i>Architetture pedagogiche. Corpi in movimento tra spazi educativi e processi di apprendimento</i>	13
Gabriella Ferrara <i>Il ruolo del corpo nell'educazione speciale</i>	21
Tiziana Iaquinta <i>Come cammelli nella cruna dell'ago. La «religione del corpo» e la pedagogia dell'incorporare</i>	29
Cristian Righettini <i>Il corpo tra pedagogia e medicina per l'umanizzazione delle cure</i>	36
Alessia Tabacchi <i>La corporeità nelle professioni educative. Indagare i significati sottesi ai gesti professionali</i>	43
Roberto Travaglini <i>Cura sui, cura del corpo – e benessere – in educazione</i>	50
Paola Zonca <i>Il corpo del bambino nei servizi per l'infanzia. Spunti dai documenti ministeriali</i>	56
Elisa Zane <i>Il corpo nella relazione educativa in contesto sanitario tra corporeità ed emozioni. Formazione, cura e vissuti</i>	63
Simona Perfetti <i>L'Outdoor Education e il corpo. Il valore educativo della relazione tra educazione, ambiente e movimento corporeo</i>	70
Rosa Piazza <i>Corpi disabilitati. La rappresentazione della diversità fisica attraverso lo specchio letterario</i>	77
Alessandro D'Antone – Marco Iori <i>Educazione e corporeità in Spazio Neutro: il ruolo del corpo, tra libertà e protezione, nel diritto di visita e di relazione</i>	87