

## **A scuola in tutti i sensi. Per una pedagogia del corpo**

**Ivano Gamelli**

### ***Le radici dimenticate***

Fate un esperimento: chiedete ai vostri colleghi quanti di loro conoscano la provenienza etimologica della parola "scuola" e, constatato il probabile imbarazzo con cui verrà accolta dai più la vostra domanda, gustatevi lo stupore allorché rivelerete loro il significato originario. L'etimo greco *scholé*, da cui proviene, letteralmente rinvia, infatti, all'ozio e al tempo libero.

Occorre da subito precisare che "ozio", nella filosofia greca, non allude al semplice far niente, ma a una condizione esistenziale meglio nota come *epoché*, traducibile come "sospensione". Rispetto alla scuola, fare *epoché* implica pensarla come un luogo "altro", dove sia possibile praticare qualcosa difficile da vivere altrove, ed è in questa particolarità (e non in un grottesco e comunque perdente inseguimento della realtà diffusa) che oggi più che mai, a mio avviso, sopravvive il senso e il valore della scuola.

Nell'antica società greca la *scholé* era il luogo dove i giovani venivano accompagnati dal pedagogo per intrattenersi con maestri e filosofi il cui compito era quello di affrontare la conoscenza intesa, inscindibilmente, come *episthémē*, *techné* e *areté*. L'*episthémē* – l'attuale epistemologia – ne considerava gli aspetti più "astratti", la natura della conoscenza, le condizioni che la rendevano possibile; la *techné* – "relativa all'arte" – le modalità della sua riproduzione, le traduzioni visibili della conoscenza per la presa in cura di sé e il buon funzionamento della *polis*; l'*areté* – l'etica, la nozione del bene e del male – il suo valore morale. Una simile scuola, nella quale tutto ciò era compreso in un progetto organico, poteva veramente contribuire alla formazione di cittadini liberi e consapevoli.

Per quanto tale obiettivo, quantomeno nella sua dichiarazione d'intenti, sia "rotolato" fino a noi, non è certamente questa la scuola che oggi abbiamo di fronte: dove l'epistemologia risulta confinata nell'accademia, la tecnica ridotta a mera funzione istruttiva e assegnata alla formazione professionale, l'etica avocata a sé dalle istituzioni religiose. Dalle origini alla nascita, solo pochi secoli fa, delle università moderne, la storia della scuola è quella di una progressiva "disciplinizzazione", di uno smembramento e di una specializzazione dei suoi saperi, un'organizzazione disciplinare che incarna, secondo Michel Foucault, il modo specifico di esercizio del controllo da parte del potere nelle società occidentali.

Lo smembramento disciplinare dei saperi, per quanto apparentemente funzionale alla trasmissione razionale dei contenuti ma a cui quasi mai nella scuola segue lo sforzo di qualcuno utile a rimetterne insieme gli esiti prodotti è una delle evidenti ragioni degli insuccessi a cui vanno incontro gli apprendimenti trasmessi a scuola. Il fatto che oggi noi qui si parli di "competenze" credo, meglio spero, voglia corrispondere al tentativo di superare tale impasse. Va però subito detto che "competenza" è una parola, non è una cosa, e che quindi richiede di essere esplicitata e contestualizzata, ovvero (ri)definita epistemologicamente. Per inciso, ricordiamo che il termine "competenza" deriva anch'esso da un verbo latino, *competere*, da *cum* e *petere*: "chiedere, dirigersi a", che significa andare insieme, far convergere in un medesimo punto, ossia mirare a un obiettivo comune, nonché finire insieme, incontrarsi, corrispondere, coincidere. La competenza non può ridursi a una procedura rivolta alla trasmissione dei saperi, un semplice modo di programmare e valutare, ma deve investire profondamente la relazione educativa. Tornerò su questo punto nella conclusione di questo scritto.

## ***Imparare è accorgersi di imparare***

Sentite questo racconto:

“Un fisico cammina lungo la spiaggia e vede un ragazzo che getta delle pietre piatte sul mare, cercando di farle balzare. Ogni pietra non fa più d'uno o due salti. L'adulto, il fisico, si ricorda che anch'egli, nella sua gioventù, era molto bravo in quel gioco. Così mostra al ragazzo come si fa. Getta le pietre, una dopo l'altra, indicando come vadano tenute, con che inclinazione vadano lanciate, a quale altezza sul pelo dell'acqua. Tutte le pietre che l'adulto getta fanno molti salti, sette, otto, persino dieci. “Sì” – dice allora il ragazzo – fanno molti salti. Ma non è questo che cercavo. Fanno cerchi tondi nell'acqua, mentre io voglio fare dei cerchi quadrati”. Conosciamo l'episodio perché il fisico Piet Hein stava recandosi in visita dal vecchio Einstein, e perché Einstein reagì anch'egli in modo impreveduto quando il suo giovane collega gli raccontò l'incontro: “Faccia a quel ragazzo i miei complimenti, e gli dica che non se la prenda se i sassi non fanno cerchi quadrati nell'acqua. L'importante è pensare il pensiero”.

“Pensare il pensiero” è l'attitudine riflessiva della mente umana che può considerare se stessa, ovvero il proprio funzionamento. Solo gli esseri umani possono trattare i propri stati interni da un punto di vista esterno. Non è quindi una tecnica per risolvere problemi di apprendimento specifici, è una visione profonda dell'attitudine umana, la strategia apprenditiva fondamentale per accorgersi di imparare e, dunque, per poter agire ciò che si è imparato.

Quando abbiamo una tale esperienza?

Quando viviamo la sensazione di una difficoltà a percepire, comprendere, memorizzare o risolvere qualcosa; quando abbiamo la sensazione di essere vicini all'obiettivo da apprendere o al contrario di essere lontani; quando il compito appare più facile o più difficile di quanto non ci apparisse prima.

Da cui emerge:

- L'importanza dell'errore
- Dello spiazzamento
- Della sensazione di mancanza
- Dell'accorgersi di avere pregiudizi rispetto all'apprendimento (come, ad esempio, quello di ritenere che solo gli apprendimenti scolastici siano da ritenere tali e che corrispondano all'acquisizione di contenuti, mentre l'apprendimento, in realtà, è una qualità emergente di un sistema ad alta complessità, che consiste nella capacità non di acquisire informazioni, ma di trasformare informazioni in conoscenze).

La capacità di “pensare il pensiero” si fa nel mentre si impara qualcosa. Implica una dimensione incarnata, incorporata dell'apprendimento.

## ***A scuola con il corpo***

Che cosa può significare incorporare le conoscenze?

Non vi è dubbio che il corpo sia uno dei grandi protagonisti della cultura contemporanea. Tutti oggi parlano del corpo. Non vi è ambito della ricerca scientifica contemporanea che non dichiari l'importanza di doverci fare i conti, poiché sono le visioni culturali rimaste a difesa della convinzione di poter coagulare un puro pensiero oggettivo disincarnato. La nostra realtà quotidiana è sommersa da processi comunicativi che fanno del corpo lo strumento privilegiato per la diffusione di comportamenti, sensibilità e forme per lo più confacenti al consenso sociale e utili al mercato. Un fenomeno certo contemporaneo che però affonda le sue radici nelle origini della nostra cultura. Questo corpo di cui tutti oggi “parlano”, ci ricorda Umberto Galimberti, era “dappertutto” già per Platone e per Cartesio ma così indisciplinato e refrattario a ricondurre la propria azione a ogni criterio di coerenza nella significazione del mondo, dall'essere presto espulso dal grande progetto di un linguaggio scientifico universale, che anelava a pensare e ordinare il mondo senza dover fare i conti con le oscillazioni di senso proprie dell'ambivalenza percettiva ed emotiva dell'esperienza corporea. Per la scienza, il destino del corpo è stato perciò, fin dagli inizi, quello di essere reso oggetto, costretto a raccontare di sé solo in quanto “cadavere” per la medicina, “animale” per la religione, “robot” per l'economia, “pulsione” per la sessualità.

Questa idea di corpo “parcellizzato” è scorsa parallela e ininfluenza alla vicenda millenaria della nostra civilizzazione, che è dunque una storia priva, nel suo pensiero, del sapere del corpo. Si

potrebbe dire in estrema sintesi, per orientare da subito la nostra riflessione, che il diffuso parlare corpo rischia ancora una volta di non produrre "perturbazione" alcuna (dunque apprendimento) rispetto all'assetto tradizionale dei saperi e delle sue applicazioni, configurando il corpo come mero oggetto conoscitivo e speculativo tra gli altri.

Occorre allora, per cominciare, cancellare dai nostri schemi educativi l'idea che ciò che si riconduce al corpo, al suo sentire ed esercitarsi sul mondo, possa essere relegato in spazi, tempi e luoghi definiti e limitati della vita scolastica. Il corpo è sempre e ovunque a scuola (e non solo quello dei bambini e dei ragazzi). Vivere la scuola col corpo è pensarla come un luogo di relazioni dinamiche e affettive, con una didattica capace di dare corpo al sapere, di incontrare la disponibilità naturale ad apprendere del ragazzo a livello della sua sensibilità più autentica. La scuola, infatti, non si frequenta ma si "abita". Abitare significa sentirsi bene, in un luogo nel quale si è visti, accolti in maniera globale. E la misura prima e imprescindibile del riconoscimento e dell'accoglienza per lo studente (e il docente) è, appunto, il suo corpo.

Non vi è dubbio come su tutto ciò gravi un ritardo culturale diffuso: in estrema sintesi, la proiezione sullo studente di un modello della conoscenza astratto e cerebrale, un'idea dell'insegnamento che risente della precarietà dello stato di "salute" del "corpo-docente". Già un secolo fa, Maria Montessori metteva in guardia dalla tendenza surrettizia a identificare, nel lavoro educativo con i più giovani, ciò che è bene con l'immobilità e ciò che è male con il movimento.

Noi oggi sappiamo, grazie alle moderne neuroscienze, che i sensi non sono cinque, ma molti di più. Oltre ai canonici, infatti, esistono quello dell'equilibrio, della temperatura e del dolore, della pressione e della fluidità del sangue, il "senso chimico comune" e, soprattutto, la propriocezione (cioè la consapevolezza del nostro corpo).

Poco più di dieci anni fa, nei laboratori dell'Università di Parma, monitorando l'attività cerebrale attraverso elettrodi ad alta impedenza nella risonanza magnetica funzionale, l'equipe di ricerca coordinata da Giacomo Rizzolatti e Vittorio Gallese rivelò al mondo l'esistenza di neuroni specchio nel cervello, più precisamente nella corteccia premotoria e successivamente in un'altra regione cerebrale. Questi neuroni (unità elementari alla base delle nostre facoltà superiori) si attivano non solo quando un individuo esegue azioni dirette verso un oggetto, ma anche quando l'individuo osserva le stesse azioni eseguite da un altro individuo, come pure se l'azione osservata è parzialmente oscurata, quando, ad esempio, se ne riconosce solo il rumore, così come quando si ascoltano parole che si riferiscono a quelle azioni motorie, dimostrando la stessa integrazione fra osservazione ed esecuzione. La prima conseguenza è che il sistema motorio non è il semplice esecutore di decisioni superiori, per cui le tradizionali mappe del cervello devono essere aggiornate se non addirittura rivoluzionate.

A differenza di quello che da sempre siamo abituati a pensare, la percezione sensoriale di ciò che è esterno a noi, la cognizione (la rappresentazione e l'elaborazione) e l'azione (la risposta che mettiamo in atto), non avvengono in sequenza (secondo la consolidata idea della teoria "sandwich", sulla quale si basano le molte inutili tassonomie cui i burocrati ci hanno costretto in questi anni): le tre funzioni agiscono in modo compresente. Non vediamo solo col cervello visivo ma anche con quello motorio. Quando vedo qualcuno calciare un pallone non mi si attiva solo il sistema visivo, ma anche quella zona del cervello che normalmente si attiva quando sono io a calciare il pallone. La comprensione implica sempre una forma pragmatica, chiama in causa quelle che potremmo definire le "melodie cinetiche" alla base di ogni nostro comportamento espressivo e comunicativo. Va da sé che noi risuoniamo più con ciò che ci è più familiare, congruente con il personale vissuto motorio.

Se non è questa la sede per addentrarci nello specifico della teoria dei neuroni specchio, interessante può essere provare a ricavarne alcune ricadute professionali a mio avviso immediate. Non è possibile non cogliere il richiamo alla necessità di una nuova sensibilità al corpo che non si limiti a vedere nei suoi linguaggi e nelle sue proposte solo un aspetto ricreativo, socializzante, riconducibile al benessere fisico, per quanto importante. I gesti, infatti, non si riducono a meri supporti paraverbali, a sintomi o segnali da interpretare e ricondurre a qualcos'altro e di tutt'altra natura, riproponendo quella logica riduttiva lineare che disgiunge pensiero e corpo, percezione e azione, comunicazione verbale e non verbale. Gli atti motori rimandano allo stato d'animo e alle emozioni interiori. L'esistenza dei neuroni specchio ci informa di come la condivisione degli stati emotivi dell'altro (l'empatia) passi attraverso la comprensione delle azioni, sulla scorta di quel dialogo corporeo con il quale siamo venuti al mondo nella relazione primaria con la nostra mamma e sul quale abbiamo costruito, agli esordi

della nostra vita, quando ancora il linguaggio della parola non era accessibile, i nostri riferimenti emozionali e cognitivi. Il sistema *mirror* agisce su base involontaria (corporea), e rappresenta la porta d'ingresso che può illuminare la comprensione del fenomeno della sintonizzazione fra esseri umani. Ricordandoci come le abilità cognitive dipendano fortemente dallo sviluppo delle competenze corporee, esso ci invita ad abbandonare la teoria cognitiva del modulo mentale, della ricerca dei significati che confida sull'esistenza della "scatola nera", per concentrarci al contrario sul corpo, sulla simulazione incarnata. Secondo uno dei più grandi neuroscienziati viventi, l'indiano Ramachandran, nei prossimi decenni la scoperta dei neuroni specchio provocherà delle innovazioni nell'ambito delle scienze paragonabili, per importanza, a quelle a suo tempo innescate dall'avvento del DNA.

Le cose che chiunque può imparare per via esperienziale sono incredibilmente superiori a ciò che gli possiamo insegnare secondo il tradizionale modello trasmissivo o depositario della conoscenza. L'acquisizione delle conoscenze avviene attraverso un processo integrato mente-corpo, un vissuto affettivo, lo stesso che si ritrova nelle attività spontanee, esplorative, motorie che il bambino mette in atto - se non ostacolato - all'insegna del piacere di vivere il suo corpo in relazione con il mondo, lo spazio, gli oggetti.

La coscienza nasce dall'azione sulla realtà, la padronanza del gesto dalla padronanza degli oggetti, a cominciare dall'apprendimento dei "gesti" della scrittura e della lettura. Non a caso Piaget è andato costruendo le sue teorie sullo sviluppo dell'intelligenza dall'osservazione del bambino che gioca, per giungere alla conclusione (ben più importante quanto meno conosciuta delle sue teorie stadiali) che l'intelligenza altro non è che la conseguenza di un'esperienza, nelle sue parole "un'azione interiorizzata". Maria Montessori metteva in guardia le sue insegnanti dalla tendenza nefasta ad associare, a scuola, ciò che è bene con l'immobilità e ciò che è male con il movimento.

### ***Incorporare le conoscenze***

Del corpo, come stiamo facendo, possiamo parlare poiché noi *abbiamo* un corpo, possiamo studiarlo e farlo studiare. Ma noi *siamo* anche un corpo. In questa ambivalenza risiede la nostra peculiarità. Il corpo non può essere messo "fuori", a distanza: una sensibilità corporea a scuola, più che su ciò che accade nel corpo, ha molto a che vedere con ciò che accade fra i corpi di coloro che la abitano, adulti inclusi. Si educa con la parola, ma non si educa solo con la parola. Così come non si fanno crescere i rami di un albero spingendoli verso l'alto ma lavorando la terra, ciò che educa è sempre e soprattutto qualcosa di "indiretto": l'organizzazione rigida o flessibile degli spazi a scuola, il ricorso o la rinuncia alla cattedra, una disposizione dei banchi improntata all'idea del gruppo o dello schieramento, la possibilità o meno di scrivere-leggere-costruire su un supporto che non sia solo il banco, il ricorso consapevole a un uso della voce e della respirazione, delle posture e delle distanze, le modalità del contatto fisico, le condizioni date al movimento autonomo e libero dei bambini, all'esplorazione e alla conoscenza della loro natura sessuata, la gestione del silenzio in rapporto al rumore, il divieto all'aggressività e al litigio piuttosto che la loro valorizzazione, la consapevolezza che fra i corpi passano anche le inevitabili dinamiche di potere, il valore emotivo e simbolico che si attribuisce a ciò che sta oltre quanto appare...

Molte delle difficoltà che incontrano oggi gli studenti a scuola a incorporare le conoscenze appare come la conseguenza inevitabile di ambienti che si presentano imm modificabili e poco sensibili all'indisciplinarietà costitutiva dei corpi o, se preferite, alla complessità che noi siamo. Un ambiente che non si modifica è un ambiente che non "risponde" ma semplicemente costringe. Quando invece l'ambiente cor-risponde all'iniziativa degli studenti, quando si adatta in maniera flessibile alle loro esigenze espressive, regolandone sì gli atti ma decolpevolizzandone il desiderio, ecco che allora in loro si dispiegano le potenzialità sottese alla globalità dei tanti linguaggi e altrettanti sensi di cui sono portatori. Non è dalla volontà che scaturisce la motivazione ad apprendere, piuttosto il contrario.

Dal punto di vista metodologico, un suggerimento valido potrebbe essere quello di provare a ribaltare la sequenza con cui generalmente si affronta qualunque apprendimento. Invece di partire dalla sua presentazione/illustrazione/spiegazione da parte dell'insegnante, porgerlo come un "problema" da risolvere senza nominare né mostrare nulla, consentendo a bambini e ragazzi di esplorare globalmente ogni possibile via, non solo "mentale", anche quelle

“sbagliate” (sapere perché una soluzione è errata non è meno importante dell’individuare la risposta giusta); dopo un tempo sufficientemente lungo e affidato completamente a loro, potendo così l’insegnante osservare le soluzioni che via via emergeranno (l’insegnante che osserva è l’insegnante che insegna), riprendere alcuni elementi della ricerca degli studenti per suggerire loro di svilupparle; solo alla fine aiutarli a perfezionare e a mettere a fuoco l’apprendimento. Dal “brancolamento esperienziale” alla “tecnica” è il divenire naturale di qualunque nuova conoscenza e non, come spesso avviene a scuola, il contrario.

Un esempio concreto può aiutarci a comprendere meglio caratteristiche e potenzialità della proposta nell’ambito delle lezioni di educazione fisica. Immaginiamo di voler insegnare a un gruppo di ragazzi il palleggio della pallavolo, gioco sportivo molto praticato nelle palestre delle nostre scuole. Senza alcuna introduzione teorica, spiegazione e ancor più esemplificazione da parte dell’insegnante, i ragazzi troveranno distribuiti per la palestra palle e palloni di diverse forme, peso e grandezza (non solo quindi i classici palloni da volley). La consegna dell’insegnante si limiterà a chiedere loro di cercare tutti i modi possibili, con tutte le parti del corpo, per provare a tenere “le palle in volo”. Si avvierà così una prima fase di esplorazione globale. All’inizio, è assai probabile che si assista alla messa in scena di modalità consolidate (stereotipate) di interpretazione della consegna: i maschietti che tenderanno a calciare ripetutamente le palle, le femminucce che giocheranno in cerchio lanciandosele con le mani... Lasciando (non reprimendo) che tutto ciò possa naturalmente evolvere (esaurirsi), a poco a poco i ragazzi si ingaggeranno nella ricerca di strategie diverse. La postura non direttiva consentirà all’insegnante di osservare sia le soluzioni tentate sia le modalità relazionali di ogni studente nel gruppo, di incoraggiare modalità “altre” di interpretazione del compito. Il passaggio a quella che potremmo definire la seconda fase verrà conseguentemente da sé: sarà sufficiente che l’insegnante richiami l’attenzione del gruppo sull’attività di qualcuno (“Guardate Marco che sta provando a tenere la palla in volo con la testa... Maria con le spalle... Andrea con i pugni...”: proviamo a fare come lui/lei”) affinché dall’attività spontanea si passi senza soluzione di continuità a un’attività “discriminativa”, volta cioè a permettere ai ragazzi di scoprire in situazione le soluzioni più efficaci in funzione dell’obiettivo dato. Verrà altrettanto da sé che, a un certo punto, ci si troverà a sperimentare il controllo in volo della palla con le dita delle mani, a poterlo mettere a punto insieme, a nominarlo (“Bene ragazzi, questo è il palleggio nella pallavolo”), quindi a “perfezionarlo tecnicamente”. La ripetizione che seguirà la presa di coscienza garantirà l’automatizzazione dell’apprendimento del gesto.

Questo semplice e sintetico esempio può bastare a evidenziare la portata innovativa di un simile approccio. Essa consiste in un vero e proprio ribaltamento di prospettiva. Scegliendo di non mostrare a priori, di non partire dalla spiegazione ma dalla messa in ricerca delle soluzioni, essa propone l’apprendimento come un problema personale da risolvere e non come una tecnica illustrata dall’insegnante da replicare.

Ma c’è di più. Insegnare senza mostrare, mettere nelle condizioni di scoprire sperimentando, trovare la propria soluzione: come non vedere che tutto ciò non si restringe all’insegnamento sportivo, bensì costituisce un invito, una provocazione creativa che interroga qualsivoglia insegnamento?

### ***Per una Pedagogia del corpo***

Il mio interesse per i temi di quella che a me piace chiamare “educazione sensibile” (che mi ha portato, circa dieci anni fa a inventare in ambito universitario l’insegnamento di Pedagogia del corpo) nasce dalla consapevolezza di un desiderio e di una corrispettiva mancanza. Nonostante che da più parti si vada ribadendo l’inefficacia del ricorso a processi apprenditivi che non tengano conto del sentire del soggetto, ciò non sembra aver modificato più di tanto le modalità sostanziali con cui si continuano a formare le competenze. La preparazione delle figure professionali in campo scolastico e educativo, oggi interamente passata alle università, avviene dentro un contesto culturale e strutturale ancora poco sensibile alla molteplicità dei linguaggi, a una didattica capace di accogliere, già solo nella predisposizione degli spazi e dei tempi prima ancora che nei programmi, una domanda di formazione veramente interdisciplinare, capace di mettere in gioco concretamente i corpi, le emozioni, i sensi tutti. Un collega e amico ama spesso ironicamente raccontare che se qualcuno, ibernatosi qualche secolo fa, tornasse oggi a rivivere, se da un lato certamente faticherebbe a orientarsi nel mondo contemporaneo,

dall'altro gli sarebbe sufficiente entrare in una scuola per tranquillizzarsi, poiché ritroverebbe pressoché intatti tutti i riferimenti a lui familiari!

La pedagogia del corpo non va intesa come una disciplina a sé, qualcosa che si circoscrive in uno spazio e in modalità educative specialistiche d'intervento. È piuttosto un'attitudine formativa trasversale segnata dalla dimensione della scoperta, dall'apertura ai sensi, dalla messa in gioco di pensiero-corpo-emozione nella relazione. Un rituale o un gesto, una parola o uno sguardo, un urlo, un sorriso, un cenno di saluto, l'espressione di un volto svelano i loro possibili significati solo come espressioni dirette a un altro o come risposta a quest'ultimo.

Ben lungi dal volere semplicemente giustapporre un sapere ai molti già esistenti, la pedagogia del corpo intende rivisitare criticamente gli abituali scenari dell'educazione, dove il corpo risulta spesso assente o imbrigliato, semplicemente parlato (teorizzare senza incorporare è uno dei grandi limiti del sapere accademico), per integrare saperi ed esperienze abitualmente separati. La formazione corporea all'educazione è formazione a una presenza, una competenza a esserci. Il corpo, da questo punto di vista, può farsi orizzonte attraverso il quale allargare lo sguardo, opportunità per il superamento di una visione delle pratiche educative che spesso rischia di rinchiudersi in un privato troppo autocentrato e autoreferenziale.

A tal scopo, la pedagogia del corpo trasferisce nei vari ambiti formativi principi che stanno alla base dell'educazione corporea nelle sue diverse forme (ad esempio la psicomotricità, la danza, lo yoga, come pure le tecniche corporee proprie di altre culture, le tecniche di rilassamento e di utilizzo della voce, il teatro, nonché i molteplici metodi di cura e le tecnologie formative artistiche a mediazione corporea), proponendo linguaggi, scenari e strategie spesso trascurati o dati per scontati. Il suo obiettivo è mostrare vie pedagogiche per progetti e interventi dove la ricerca sul corpo si sposa in modo fluido con le strategie formative di impronta narrativa, riconducibile in particolare alla metodologia autobiografica. Essa intende far emergere un particolare stile educativo e formativo fondato sulla narrazione e sulla memoria, su certe ritualità, sulla scelta attenta dei luoghi, delle parole, dei gesti, delle posture, dei silenzi.

Nell'impossibilità qui di dilungarci sul senso ampio della proposta, vi propongo uno schema che vuole essere il tentativo di ricomprendere all'interno di una sorta di dispositivo i temi che concorrono alla definizione del campo di ricerca e di applicazione della pedagogia del corpo. Con un occhio allo schema, proviamo allora a ripercorrere i significati degli elementi che lo compongono e, soprattutto, delle relazioni che li legano.

## **PEDAGOGIA DEL CORPO**

**La psicomotricità come condizione naturale del bambino di vivere e conoscere il mondo**

**La teoria e la pratica psicomotoria come disciplina rivolta al bambino fino al 7°-8° anno di vita**

*Il gioco sensomotorio*

*Il gioco simbolico*

*Il gioco di rappresentazione*

Danza, Sport,  
Yoga, Meditazione...

Teatro, Animazione,  
Attività di Simulazione...

Atelier artistici,  
Uso delle materie...

"Psicomotricità" è la prima parola che incontriamo sotto il titolo pedagogia del corpo. Prima di essere questo o quello, con tale parola composita e apparentemente ostica dobbiamo intendere una condizione immediata, ontologica dell'essere umano. La psicomotricità, ci preme sottolinearlo, non è in prima istanza una teoria, rappresenta bensì il modo peculiare di abitare la realtà (di sperimentarla e di conoscerla) del bambino. Una modalità corporea di stare al

mondo, informata dai sensi e dall'azione concreta, esclusiva nei primissimi anni di età, prevalente fino al 7-8 anno di vita.

Su questa consapevolezza si inseriscono quelle maturate all'interno di teorie e pratiche che a partire dagli anni '60 del secolo scorso hanno dato vita a una serie di proposte educative e terapeutiche. La teoria psicomotoria ha così elaborato dei setting di intervento che, come sempre accade nella ricerca scientifica, si sono andati distinguendo a seguito di differenti opzioni epistemologiche, dalle quali le varie scuole hanno mutuato i loro modelli.

Siamo oggi in presenza di una molteplicità di teorie e proposte psicomotorie che naturalmente raccontano di altrettante visioni e stili di intervento in relazione alle forme e ai modi che si intendono attribuire allo sviluppo del bambino. Se la capacità di allestire i vari setting spetta alla competenza specifica dello psicomotricista, la pedagogia del corpo intende offrire al professionista dell'educazione una sensibilità teorica in grado di riconoscere tali visioni e stili. Una capacità discriminatoria senza la quale parlare oggi di psicomotricità rischia, nella confusione di proposte che a essa si tende a ricondurre, di dissolverne significato e valore.

Ma al di là delle differenze, esistano delle costanti che attraversano l'organizzazione strutturale dei setting prevalenti nella storia della disciplina psicomotoria. Indipendentemente dalle scuole di pensiero, ogni educatore/insegnante psicomotorio definisce il suo intervento all'interno di una cornice che vede nel gioco sensomotorio, in quello simbolico e in quello rappresentativo (secondo una scansione che trova nelle tappe indicate da Piaget il riferimento comune) gli obiettivi da perseguire. L'educatore/l'insegnante psicomotorio si definisce come colui capace di allestire le condizioni materiali e simboliche, di favorire e accompagnare il bambino nei delicati passaggi (con le necessarie soste, avanzamenti e arretramenti) fra queste fasi (indicate nella terza riga dello schema) che ne caratterizzano lo sviluppo naturale.

Se tutto ciò, si potrebbe obiettare, rende conto dei bisogni educativi del bambino in quanto corpo, che ne è dell'esperienza del corpo dalla preadolescenza in poi, per non parlare dell'età adulta e oltre? Viene forse meno l'esigenza di offrire degli spazi di esercizio e di elaborazione del piacere sensomotorio, simbolico, rappresentativo? Rimangono solo l'esercizio fisico e lo sport in sé a raccogliergli avulsamente il testimone? In che senso si può parlare di pedagogia del corpo oltre la fase psicomotoria dell'infanzia?

Nella proposta della pedagogia del corpo le tre fasi del setting psicomotorio trovano un naturale prolungamento scomponendosi in altrettanti setting, che nello schema ho voluto indicare con motori, espressivi ed estetici. Sotto a ciascuno ho poi esemplificato solo alcune fra le molte forme nelle quali i medesimi possono declinarsi. Si comprende così in che modo funzioni il dispositivo, che va inteso non solo nei termini che lo costituiscono, ma, è bene ripeterlo, negli intrecci che le relazioni fra gli stessi istituiscono: a qualunque livello della mappa ci si collochi, la comprensione di ciascun elemento porta in sé tutto ciò che lo lega al sistema complessivo. Poco importa allora che io mi trovi a organizzare un corso sportivo, un laboratorio di teatro o un atelier di ceramica (sono solo alcuni esempi). Qualsiasi di queste attività educative (che sono attività corporee) potrà ricondursi alla pedagogia del corpo a condizione che in esse vivano le consapevolezze che circolano nella mappa nei diversi livelli. Certamente l'illustrazione di uno schema rischia di far apparire il sistema un po' rigido e semplicistico. Del resto, la mappa non è il territorio; ma senza la mappa è difficile rappresentarsi il territorio.

Quello che più conta, e di cui lo schema rappresenta una conferma ulteriore, è il fatto che la pedagogia del corpo non può venire ridotta a una disciplina specialistica che si occupa del movimento umano né tantomeno alla semplice combinazione, più o meno creativa, di una serie di educazioni corporee. È semmai una cornice che implica uno sguardo sistemico, un'attitudine trasversale e transdisciplinare, la capacità riflessiva e operativa al contempo di fare del corpo, in quanto categoria pedagogica fondamentale, la chiave con cui rileggere il nostro pensare e fare educazione nel senso più ampio.

### ***E le competenze?***

Da un po' di tempo a questa parte mi ritrovo recapitati sulla scrivania del mio studio universitario sempre più libri dedicati alla "didattica delle competenze".

Intuisco lo sforzo meritevole di voler contribuire a innovare i metodi di insegnamento, nondimeno mi sorge qualche dubbio che la mia etica professionale mi costringe a segnalare.

“Competenza”, come ho indicato all’inizio di questo scritto, è solo una parola, anticamente nobile ma che al contempo, non si può dimenticarlo, è stata mutuata dalla scuola negli ultimi decenni dall’ambito aziendale (!). Soprattutto, leggendo alcuni di questi libri a essa dedicati, mi sorge il sospetto che attraverso questa “magica” parola tendano surrettiziamente a riaffacciarsi – in una sorta di ritorno del rimosso – modi di intendere il processo educativo scolastico e la relativa valutazione degli esiti secondo modelli cognitivisti datati, che quantomeno andrebbero dichiarati. Non può in tal senso non tornare alla mente, a chi come il sottoscritto di scuola si occupa da quarant’anni, la stagione dell’accanimento tassonomico degli anni ‘80, in cui si pensava di poter risolvere la questione dell’efficacia degli apprendimenti scaricando sugli insegnanti il compito di programmare-tabulare-controllare-valutare ogni azione segmentandola in una molteplicità di frammenti.

Con ciò, non mi si fraintenda, non intendo sostenere l’inutilità di tali azioni nel lavoro didattico. Al contrario. Non vi sono dubbi sul fatto che l’insegnante debba essere consapevole delle sue azioni e che debba renderne conto. Il problema è che enfatizzando oltremodo *una* procedura, che corrisponde a *una* visione del processo educativo, fino a volerne fare *la* sola e la migliore si rischia di accentuare in modo insostenibile il peso del bizantinismo burocratico che grava sulla scuola e sulla società italiana, imponendo un aggravio di peso eccessivo, inutile se non addirittura letale per le sue scarse forze.

Non possiamo infatti nascondere che fragile è lo stato della scuola italiana mortificata da decenni di tagli che la collocano oggi, per risorse investite per la sua “innovazione”, agli ultimi posti del mondo civile. La scuola necessita di iniezioni di passione e di motivazione. Di libertà. Basta con un mestiere che consista nel soffocare soffocandosi.

Se per “competenze”, come gli esperti obietterebbero, dobbiamo però intendere in buona sostanza null’altro che “buone pratiche” volte a generare “persone competenti”, allora e ancor più queste non possono essere fatte proprie dal corpo-docente per via trasmissiva e tantomeno prescrittiva. Le buone pratiche implicano un cambiamento di paradigma, si imparano facendo insieme, in altre parole investendo (energie e denaro) sulla formazione esperienziale in servizio dei docenti. Nessuna formazione all’ascolto e alla presenza, alla conquista di nuove abilità, nessun metodo – che, ricordiamolo, in greco significa “riflessione sul camminare” e dunque implica l’affidamento a procedure che si definiscono strada facendo – può prescindere da una reale compromissione, da un’educazione che proceda dai sensi, dal movimento, dall’azione.

Ivano Gamelli, dopo aver insegnato per oltre un ventennio nella scuola, insegna oggi Pedagogia del corpo nei corsi di laurea in Scienze dell’educazione e in Scienze della formazione primaria presso il Dipartimento di Scienze per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca ([UNIMIB](http://www.unimib.it)). Ha insegnato Teorie e Pratiche autobiografiche e Educazione degli adulti presso la Facoltà di Scienze della formazione e Pedagogia generale e sociale nel corso triennale di Laurea in Terapista della Neuro e Psicomotricità e in quello di Fisioterapia presso la facoltà di Medicina e Chirurgia. Ha coordinato il modulo di Scienze dell’educazione e insegnato sin dalla fondazione nel Corso di Specializzazione Interuniversitario della Lombardia per l’Insegnamento Secondario (SILSIS) e attualmente nei corsi TFA.

Tra le sue numerose pubblicazioni segnaliamo: *Quella volta che ho imparato* (con L. Formenti, Raffaello Cortina 2002), *Pedagogia del corpo* (Raffaello Cortina 2011), *Sensibili al corpo* (Libreria Cortina 2011), *I laboratori del corpo* (Libreria Cortina 2009), *Ma di che corpo parliamo* (Franco Angeli 2012). E’ tra i fondatori della *Libera Università dell’Autobiografia* di Anghiari e di *Philo-Scuola* Superiore di Pratiche Filosofiche di Milano. Gestisce il sito web: [www.pedagogiadelpeso.it](http://www.pedagogiadelpeso.it)