

Pensare con i piedi: dal sentire corporeo all'apprendimento

di *Silvia Luraschi*

Pedagogista sistemica, PhD

Sommario

L'articolo esplora il ruolo centrale del sentire corporeo nei processi di apprendimento, superando il dualismo mente-corpo della tradizione occidentale. Attraverso la narrazione autobiografica, la prospettiva enattiva e i principi della Teoria Polivagale, l'autrice propone di "pensare con i piedi": una postura pedagogica ecologica e libertaria che valorizza la vulnerabilità, l'immaginazione e la coregolazione per creare comunità di apprendimento incarnate e trasformative.

Parole chiave

Apprendimento incarnato, Pedagogia femminista, Teoria Polivagale, Narrazione autobiografica, Epistemologia ecologica.

Summary

The article explores the central role of bodily feeling in learning processes, overcoming the mind-body dualism of Western tradition. Through autobiographical narrative, the enactive perspective, and the principles of Polyvagal Theory, the author proposes "thinking with one's feet": an ecological and libertarian pedagogical posture that values vulnerability, imagination, and co-regulation to create embodied and transformative learning communities.

Keywords

Embodied learning, Feminist pedagogy, Polyvagal Theory, Autobiographical narrative, Ecological epistemology.

Ieri non sono andata nel bosco. Al mattino ci sono passata accanto, ma il cancello che separa Boscoincittà dalla strada provinciale alla periferia di Milano sul quale s'affaccia era ancora chiuso. Lì è accaduto qualcosa di interessante, mi sono venuti incontro due rottweiler che con il loro amico umano stavano gironzolandolo per salutare il nuovo giorno. Beh, questi due grossi quadrupedi si sono avvicinati e mi hanno annusato le mani. Lo hanno fatto con una dolcezza che mi ha stupito perché siamo abituati a pensarli come animali pericolosi e aggressivi. Poi hanno sollevato il muso e mi hanno guardato in faccia

prima di allontanarsi come se niente fosse successo. Questo contatto me lo sono portato addosso in città per tutta la giornata.

Camminando nel pomeriggio ho iniziato a guardarmi intorno e a chiedermi: come guarda e cosa guarda un cane? Ogni passo si è fatto più avventuroso, ho avuto come un brivido nell'avvertire che sotto l'asfalto tutto è vivo. Camminiamo su un gigantesco essere vivente che si muove e respira con noi rispondendo alle logiche vitali. Con lo sguardo di un cane: tutto appare più strano ed enigmatico - si guarda il mondo dal basso, ma allo stesso tempo il tutto diventa ospitale - si sente la terra più vicina.

(Estratto dal mio diario, inverno 2024)

La narrazione autobiografica racconta una piccola esperienza quotidiana di cui ho voluto tenere traccia perché descrive un momento vissuto con attenzione *“per ciò che accade dentro e fuori di noi, per il dettaglio, per le piccole cose”* (Formenti, 2009, pag.9).

In questo articolo declinerò il ruolo del sentire corporeo nell'apprendimento a partire dalla relazione che intratteniamo con il nostro corpo intesa come *“un tipo particolare di sguardo sul mondo, sulle cose, sulle azioni che si fanno”* (Formenti 2009, pag.9). Un'attenzione e una cura ecologica, dunque, particolare per ascoltare il nostro corpo che molto spesso sembra essere assente nelle pratiche educative, ma che invece rimane sempre centrale. La conoscenza è radicata nel nostro corpo, attraversando la quotidianità sentiamo, viviamo e impariamo grazie alla sua presenza. In un tempo segnato dall'individualismo e dall'ambivalenza per l'alterità – io e l'altro mediati dai dispositivi tecnologici perdiamo la corporeità - avverto l'urgenza di iniziare a pensare collettivamente al corpo non come una macchina funzionante, ma come sistema dinamico e immerso in processi relazionali che prende forma, impara e crea conoscenza *“attraverso le pratiche, gli ambienti e le tecnologie che ne modulano l'esperienza”* (Gallese, 2026, pag.17).

La metafora del corpo-macchina controllato dalla mente-pensiero è, pur trattandosi di un errore, a tutt'oggi ancora assai diffusa in ambito educativo. Questo accade perché “L'Errore di Cartesio” (Damasio, 1995) ha abitato la nostra cultura occidentale di generazione in generazione plasmandoci profondamente. La nostra svista fondamentale, riassunta nella massima cartesiana *“Penso, dunque sono”* (Descartes, 1637), è stata quella di separare “la sostanza pensante” ovvero la mente, dal corpo ovvero “la sostanza materiale”. Oggi, grazie alle neuroscienze, sappiamo invece che non siamo macchine pensanti che hanno un corpo, ma organismi viventi che hanno imparato a pensare. Se biologicamente, il corpo e l'organismo vivo vengono prima e il pensiero e la coscienza dopo, non viceversa, allo stesso modo non ha alcun senso pensarli separati. Eppure, la visione fondata sul dualismo mente-corpo, che ha storicamente trascurato il ruolo del movimento, delle percezioni e delle emozioni nell'apprendimento, continua ad essere solita a pensare al corpo come ad un ostacolo o ad una distrazione.

Non solo gli studi neuroscientifici ci hanno informato del grande errore che andavamo perpetuando, ma anche il grandissimo pensatore Edgar Morin, che ci ha lasciato all'età di 104 anni proprio nei giorni in cui sto scrivendo questo articolo, nella sua opera monumentale “Il Metodo” (Morin, 1980) definisce il principio di disgiunzione dell'epistemologia occidentale, che ha isolato la mente dal corpo, l'uomo dalla natura, il

soggetto dall'oggetto, come una vera e propria "patologia di pensiero". Morin ha dedicato la sua vita alla promozione di una visione complessa e integrata della realtà capace di superare la frammentazione del sapere moderno, una promozione di cui sento di aver io stessa molto giovato.

Ho incontrato il suo pensiero da giovane adulta durante il corso di studi in Scienze Pedagogiche e ne ho un ricordo vivo. In quegli anni mi trovavo a vivere un momento d'impasse sia sul piano personale che professionale e non riuscivo a pensare al mio futuro. Mi sentivo bloccata, ingabbiata in una vita nella quale non rintracciavo alcun senso, allo stesso tempo ero troppo spaventata e stanca per pensare a una via d'uscita. Leggere parte de "Il Metodo" – non lessi tutta l'opera concentrandomi sul secondo volume preso in prestito dalla biblioteca universitaria per poi virare sui testi che dedicò al pensiero complesso declinato all'ambito educativo per il quale mi stavo formando (Morin 2000, 2001) – mi trasmise un senso di tranquillità e di voglia di vivere incredibile. In particolare, ricordo mi incoraggiarono i passaggi nei quali il filosofo mostrava come il futuro sia uno spazio aperto dove agiscono indisturbati l'imprevisto e l'imponderabile.

Guardandomi ora indietro o davanti – tutto dipende da dove immaginiamo essere il passato, ma in prospettiva complessa e non lineare, forse non sta né davanti né dietro di noi, ma intorno e attraverso – questi ultimi miei quindici anni sono stati contraddistinti dalla ricerca del superamento del senso di oppressione, ansia fino all'angoscia che una visione errata della realtà avevano generato in me. Fu in quegli anni che capii chiaramente che per imparare a pensare in modo complesso non bastava studiare, serviva muoversi e imparare a dare credito e piena legittimità al sentire corporeo.

L'apprendimento in carne e ossa

"Il metodo non può che costituirsi nella ricerca. Qui bisogna accettare di camminare senza sentiero, di tracciare il sentiero nel cammino."
(Morin, 1980/2001, pag.19)

Vedere la realtà nelle sue connessioni profonde richiede di acquisire la capacità di osservare come il mondo sia intessuto di relazioni e di leggere la complessità non come un problema da risolvere, ma come un processo multidimensionale, dunque complesso, al quale ciascuno di noi continuamente partecipa. In altre parole, significa imparare a "pensare con i piedi" accettando l'idea che Morin riprende dal verso della più nota poesia di Machado *"Viandante, non c'è cammino, il cammino si fa andando"* (Machado, 1912/2010). Con "pensare con i piedi" ripropongo ironicamente il modo di dire colloquiale che usiamo nel senso comune per descrivere qualcuno che ragiona male, in modo illogico, stupido o senza alcun buon senso non come mera provocazione, ma per ribaltarla e assumerla come una precisa postura di ricerca pedagogica. Pensare con i piedi significa ricollocare il soggetto nel suo radicamento terrestre, biologico e situato, non è né sciocco né illogico, anzi. Significa riconoscere, con Morin, che l'apprendimento è integrato o non è: un fenomeno multidimensionale in cui l'organismo intero apprende

muovendosi, respirando e co-emergendo dalla complessità del mondo in cui è immerso. Significa riconoscere con umiltà che nei secoli abbiamo trasformato l'educazione e la formazione – generalizzo per facilitare il processo di comprensione, ma non intendo sminuire i tanti contributi che hanno nutrito il sapere e le pratiche pedagogiche - in un processo disincarnato attraverso l'accumulazione lineare di contenuti depositati in una mente-contenitore astratta.

Per accompagnare la transizione verso un sistema di apprendimento incorporato e di co-costruzione della conoscenza *corpomente* (Luraschi, 2021) è necessario tornare al corpo. Il corpo di carne, ossa e sudore di cui siamo fatti. Parlo di piedi e di sudore, la combinazione di questi due elementi potrebbe risultare molto sgradevole per il nostro olfatto, perché questo è quello che siamo. Ed è grazie ai piedi e al sudore che possiamo accorgerci di essere vivi e partecipi di un mondo sull'orlo di una crisi climatica. Ascoltando i nostri passi e il contatto dei piedi sul terreno impariamo a sentirci vicini alla terra. Anche ora, sono qui seduta sulla sedia al tavolo davanti al computer sono parte di un mondo più grande di me. Edgar Morin ci ha lasciati il 29 maggio (2026), negli stessi giorni il territorio europeo sta vivendo una situazione eccezionale, specialmente su Francia, Spagna, Portogallo e Italia. Tecnicamente non siamo ancora in estate, ma le temperature sono già da stagione estiva inoltrata. Nel nostro Paese, l'ondata di calore precoce ha portato a nuovi record secolari di temperatura per il mese di maggio registrati lungo la Valpadana (fonte: Società Meteorologica Italiana). A Milano dove vivo la notte è difficile dormire: il cuscino è caldo e umido e, chi non ha il condizionatore, si sveglia già affaticato perdendo la possibilità di riposare. Le difficoltà continuano lungo l'arco della giornata: per i bambini e le bambine con le loro insegnanti (scrivo al femminile sovraesteso perché l'insegnamento nelle classi inferiori è svolto prevalentemente da donne essendo considerato un lavoro di cura quindi donnesco) che frequentano le scuole pubbliche le aule nel corso della mattinata diventano spazi molto caldi – la temperatura esterna supera già i 30 gradi - ed è complicato, se non impossibile, concentrarsi sulla didattica. Il corpo, in carne ossa e sudore, chiede refrigerio e riposo.

L'apprendimento in carne e ossa implica un modello di comprensione su ciò che accade al corpo mentre impara al fine di renderci più consapevoli di come il Sistema Nervoso Autonomo modelli le nostre esperienze portandoci a muoverci *“in un ciclo continuo di mobilitazione, disconnessione e ingaggio”* (Dana, 2018, pag. 1) e di come tutto ciò, sempre in interazione con l'ambiente nel quale viviamo, generi le nostre condizioni di salute e il nostro livello di benessere.

Sintonizzarsi con il nostro corpo significa sviluppare sentimenti e azioni di cura, gentilezza e compassione verso le nostre reazioni fisiologiche a tutto quello che il nostro sistema nervoso percepisce come una minaccia, il caldo estremo e anomalo di questi giorni è solo uno degli esempi possibili. Dalla comparsa della Teoria Polivagale (Porges, 1995), che spiega come il sistema nervoso autonomo regoli le nostre risposte emotive e sociali attraverso il nervo vago, la consapevolezza del ruolo della neurocezione e coregolazione sta lentamente facendo capolino nelle scienze pedagogiche anche se lunga è la strada per scalfire la secolare separazione corpo-mente-ambiente ed è ancora tutta da fare *camminando insieme*. Familiarizzare con queste idee pratiche apre alla possibilità di vivere in contesti d'apprendimento dove ogni persona può imparare a sentirsi

sufficientemente sicura per innamorarsi della vita e di assumersi il rischio di viverla pienamente. Sull'idea dell'amore per la vita tornerò più avanti, ora mi concentro sul fornire qualche coordinata sui termini poco noti di neurocezione gerarchia e coregolazione, ovvero sui principi organizzativi della Teoria Polivagale (Porges, 2016). Neurocezione è un neologismo coniato dallo scienziato per indicare *“il sistema di percezione subconscia, costantemente attivo, di valutazione della minaccia e della sicurezza basato sulle informazioni provenienti dal SNA e sulla regolazione del cervello corticale”* (Caretta, Lanza di Scalea, 2018, pp. VIII-IX). In altre parole, la neurocezione è differente dal concetto di percezione perché è *“un'esperienza sottocorticale che si verifica di gran lunga al di sotto del pensiero conscio”* (Dana, 2018, pag. 4) e descrive *“le modalità con le quali il nostro sistema nervoso autonomo risponde ai segnali di sicurezza, pericolo e minaccia alla vita provenienti dal nostro corpo, dal mondo intorno a noi e dalle nostre connessioni con gli altri”* (Dana, 2018, pag. 4). Attraverso la lente della neurocezione impariamo *“a spostare l'attenzione dall'individuo, verso l'individuo nel contesto”* (Porges, 2016, pag.5) e a considerare i nostri e altrui comportamenti e convinzioni come risposte adattative automatiche a servizio della nostra sopravvivenza. La neurocezione, infatti, trasmette un flusso costante di informazioni: se in queste informazioni il nostro sistema automatico avverte segnali di sicurezza possiamo sviluppare un senso di connessione con noi stessi, gli altri e il mondo, se invece il nostro sistema nervoso automatico coglie segnali di pericolo allora, per proteggerci, perdiamo la connessione con noi stessi, gli altri e il mondo. Queste reazioni individuali generalmente funzionano perché il loro obiettivo è quello della sopravvivenza e quindi tendiamo a ripeterle facendole diventare, senza esserne consapevoli, pattern abituali di risposta. Questi pattern a loro volta diventano gli elementi di base sui quali creiamo le storie che ci raccontiamo di noi, degli altri e del mondo.

In estrema sintesi il sistema nervoso autonomo organizza le sensazioni corporee come segnali provenienti dal contesto attraverso tre possibili percorsi di risposta. Questi percorsi funzionano secondo una gerarchia di ordine evolutivo e rispondono alle diverse sfide in modi prevedibili. In ordine evolutivo dal più antico al più moderno, i tre sistemi sono: il sistema vago dorsale che ha come pattern di risposta l'immobilizzazione (o collasso), il sistema nervoso simpatico che risponde invece con la mobilitazione (attacco-fuga). Entrambi i sistemi rispondono a segnali di pericolo mentre il terzo sistema, il vago ventrale che ha come pattern di risposta l'ingaggio sociale e la connessione, risponde a segnali di sicurezza. Questi si integrano reciprocamente ed *“è quando le tre componenti del nostro sistema nervoso autonomo lavorano insieme che sperimentiamo benessere”* (Dana, 2018, pag. 11).

La Teoria Polivagale considera dunque il sistema nervoso autonomo come la base dalla quale ha origine la nostra esperienza: *“il modo in cui ci muoviamo nel mondo – approcciando qualcosa o allontanandoci da essa, talvolta connettendoci e altre volte isolandoci – è guidato dal sistema nervoso autonomo. [...] In ognuna delle nostre relazioni, il sistema nervoso “impara” qualcosa del mondo e viene tonificato [probabilmente il termine insolito è una traduzione dall'inglese che significa “allenato, condizionato”] ad abitudini di connessione o protezione”* (ivi, pag.4). In questa cornice neurofisiologica la coregolazione è un imperativo biologico: *“un bisogno che deve essere*

soddisfatto per garantire la vita. E' attraverso la regolazione reciproca dei nostri stati automatici che ci sentiamo al sicuro nel muoverci all'interno delle connessioni e nel creare legami di fiducia" (ibidem). La rilevanza in ambito educativo della Teoria Polivagale è di spiegare il funzionamento del Sistema di Ingaggio Sociale che supporta i comportamenti protosociali di coregolazione attraverso lo studio del legame tra i nervi cranici che controllano l'espressione facciale, l'ascolto della voce umana e la regolazione cardiaca.

In pratica esiste una connessione tra la nostra faccia e il nostro cuore: c'è un collegamento del nervo vago centrale del cuore e dei muscoli striati nella nostra faccia e della nostra testa. Questi muscoli organizzano il modo in cui guardiamo (le nostre espressioni facciali), quello in cui ascoltiamo (il nostro udito) e anche il modo in cui parliamo (gli esperti parlano di vocalizzazione), così *"nelle nostre interazioni, è attraverso il Sistema d'Ingaggio Sociale che trasmettiamo e ricerchiamo segnali di sicurezza"* (ivi, pag.6).

Nelle pratiche educative e formative sarebbe auspicabile quindi interrogarsi su quali condizioni generano uno stato fisiologico che mantenga il Sistema di Ingaggio Sociale attivo in tutte le persone coinvolte, non solo in chi nei contesti formali è identificato come chi si suppone debba imparare, poiché in una prospettiva ecologica e fisiologica gli esseri umani sono creature in apprendimento. Dal corpo che è carne e ossa e sudore non si scappa, è grazie a lui se possiamo provare curiosità per la vita, se possiamo sentirci connessi agli altri e all'ambiente ed è attraverso il nostro corpo che sperimentiamo il cambiamento o, in altre parole impariamo. I corpi sono sempre in divenire: nasciamo, invecchiamo e moriamo, siamo soggetto e oggetto di infinite metamorfosi: dalla culla alla tomba il corpo è sempre un insieme di corpi (Lingiardi, 2024).

Il corpo parla di noi

"[...] la comprensione emerge dall'interazione con l'ambiente fisico e con le altre persone."

(Lakoff & Johnson, 1980/2012, pag. 282)

In un mondo virtualizzato, darsi la possibilità di esistere in carne e ossa significa pragmaticamente imparare e insegnare a sentire l'altro attraverso le proprie percezioni ed emozioni: *"I vissuti emotivi sono parte essenziale del vivere, poiché colorano della propria qualità ogni momento dell'esperienza e permeano ogni atto del pensiero: il percepire come il deliberare, l'investigare come il ricordare, il rammemorare come l'immaginare il futuro. Nulla sfugge al sentire, perché alla situazione emotiva l'esserci è consegnato"* (Mortari, 2025, pag. 26). Se pensiamo con i piedi, la conoscenza cessa di essere la rappresentazione oggettiva di un mondo esterno preesistente da controllare e dominare per diventare uno spazio d'incontro e di comunicazione. E non c'è comunicazione senza la capacità profonda di sentire chi incontriamo. Non c'è un mondo là fuori separato da noi, siamo noi nell'atto stesso del camminare che facciamo, in chiave enattiva (Maturana & Varela, 1985), emergere il mondo. Il corpo che apprende opera in

“accoppiamento strutturale” con l’ambiente (Maturana & Varela, 1992) e, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, organizza e risignifica le informazioni che riesce a raccogliere e ad accogliere dall’ambiente in base alla propria struttura somatica ed emotiva. L’apprendimento organico è dunque un’emergenza complessa, un processo di eco-auto-organizzazione in cui ciascun organismo coinvolto trasforma sé stesso mentre trasforma il contesto. Infatti, il sistema cervello-corpo-ambiente (Gallese, 2026) si fonda sul riutilizzo dei circuiti motori che vengono utilizzati anche per funzioni sociali e cognitive più complesse: *“Questo meccanismo è anche il fondamento neurobiologico dell’intersoggettività, intesa come co-costruzione incarnata di significati. La soggettività si costruisce quindi attraverso dinamiche preriflessive di interazioni sensomotorie e affettive, che ancorano la singolarità del soggetto a una base relazionale e percettiva”* (Gallese, 2026, pag. 45).

Dalla prospettiva enattiva ed esperienzialista, la conoscenza dunque è un processo di cognizione incarnata che passa dal comprendere ovvero dal sentire corporeo (Varela, Thompson & Roch, 1991). In particolare, l’esperienza estetica assume una rilevanza fondamentale poiché è il modo in cui entriamo in risonanza con gli altri e le immagini. Infatti, le azioni che osserviamo, ma anche le immagini che guardiamo parlano al corpo attraverso il corpo generando contemporaneamente quello che consideriamo essere il mondo e le relazioni che intratteniamo con esso. Tutto questo non ha nulla di astratto e implica una revisione profonda dell’idea iper-razionalista dell’apprendimento che abbiamo ereditato dalle generazioni precedenti poiché *“l’umano non è solo un animale razionale, ma è anche e soprattutto animale finzionale”* (Gallese, 2026, pag. 34). Il riconoscimento è una dimensione estetica: ti vedo, ti riconosco, dove per estetica intendo la categoria della conoscenza e della percezione proposta da Gregory Bateson come capacità di essere sensibili alla *“struttura che connette”* (Bateson, 1979). È la nostra capacità, non conscia ed emotiva, di *riconoscere* la comune partecipazione nostra insieme a tutto il vivente alla vita sul Pianeta. Quando proviamo un senso di meraviglia o di risonanza di fronte alla natura, stiamo avendo un’esperienza estetica: stiamo percependo l’unità del vivente. In questa visione della conoscenza, decostruita dalla mera razionalità e dal bisogno di controllo, l’apprendimento avviene nell’abitare insieme questo comune spazio di riconoscimento attraverso pratiche educative incarnate fondate sulla ricerca di senso e sul racconto di storie con parole, immagini e simboli (Formenti, 2009).

L’esperienza educativa nasce attraverso la condivisione della pluralità delle storie viventi, e ogni corpo che partecipa ai processi d’apprendimento è portatore di un’autobiografia somatica: memorie incarnate e una propria personale postura che lo rende unico. Conoscere è conoscersi reciprocamente attraverso una sorta di danza conversazionale in cui i corpi si sintonizzano cinesteticamente per co-costruire nuovi significati. La comprensione di noi stessi e degli altri prende forma dalle costanti interazioni con il nostro ambiente fisico, culturale e interpersonale (Lakoff & Johnson, 1980).

Collega ciò che prima era scollegato

“La parola complexus vuol dire legato, tessuto insieme e, dunque, il pensiero complesso è un pensiero che lega, da una parte contestualizzando, cioè legando al contesto, dall'altra parte tentando di comprendere che cosa è un sistema.”
(Morin, 2016, pag. 102)

Una pratica educativa fondata sulla conoscenza ecologica ed enattiva per creare le condizioni affinché tutte le persone coinvolte nei processi d'apprendimento (educatori e insegnanti compresi) possano pensare con i piedi, richiede una continua e profonda interrogazione delle azioni educative stesse. Pensare, come ci ha insegnato la pensatrice femminista e insegnante bell hooks, *“è un'azione. [...] I pensieri sono il laboratorio in cui ci si pone domande e si trovano risposte, il luogo in cui teoria e prassi s'incontrano. Il battito cardiaco del pensiero critico è il desiderio di sapere, di capire come funziona la vita. [...]”* (bell hooks, 2023, pag. 32). Faccio riferimento a bell hooks perché nei suoi testi ci ha consegnato una saggezza pratica alla quale possiamo attingere per definire alcune linee guida provvisorie utili a creare contesti d'apprendimento capaci di legittimare il sentire corporeo e promuovere dunque una conoscenza che potrei chiamare organica ovvero rispettosa del sistema cervello-corpo-ambiente. Per prima cosa, la pratica educativa dovrebbe promuovere il pensiero critico. Uso il verbo dovere perché personalmente lo ritengo un imperativo estetico in chiave batesoniana e soprattutto una responsabilità etica per chi come me fa pedagogia libertaria impegnata, ovvero cerca di onorare l'educazione come pratica di libertà perché *“ai nostri occhi è evidente che la democrazia prospera là dove si dà valore all'apprendimento, dove la capacità di pensare diventa il simbolo della cittadinanza responsabile, e la libertà di parola e di dissenso sono accolte e incoraggiate”* (ivi, pag. 41).

In sintesi, il pensiero critico è la capacità di pensare il pensiero e di mantenere la mente aperta e in ascolto di punti di vista diversi, nonché disponibile a modificare le proprie idee. Insegnare il pensiero critico è estremamente difficile perché rappresenta una novità radicale in ambito formativo, e non solo, considerando che riguarda anche l'educazione tra le diverse generazioni (es. genitori-figli, figli-genitori anziani). In sostanza non abbiamo molti modelli disponibili nella vita quotidiana a cui poter fare riferimento.

Dal mio osservatorio professionale e dalle mie ricerche sul campo, ho constatato come questa capacità non sia collettivamente incoraggiata. A scuola, per esempio, vige ancora un modello tradizionalista improntato sulla trasmissione e la correzione, mentre riguardo ai modelli familiari le conversazioni, anche sovente e purtroppo di noi professionisti, si fondano tutt'oggi sul senso comune e si strutturano *“intorno a letture moralistiche del comportamento familiare, cercando di sancire cosa sia giusto e cosa sia sbagliato”* (Formenti & Cino, 2023, pag. 66). Tutto ciò è il lascito di metodi educativi tradizionali basati sull'oppressione, la sottomissione e la violenza (fisica e psicologica) che hanno costituito il fondamento della “pedagogia nera” (Miller, 1980) per molti secoli qui in Occidente; quindi, abbiamo l'occasione di accogliere il testimone che la pedagogia libertaria impegnata ci ha consegnato per smarcarci dal peso dell'apprendimento come pratica coercitiva. In questo articolo ho scelto di fare riferimento agli insegnamenti di bell

hooks, accademica afroamericana dalle origini di classe molto umili, perché ammiro il suo coraggio e sento delle comunanze con la mia esperienza e con quella delle donne della mia famiglia. In particolare, il suo pensiero femminista ci incoraggia a *“rompere le gabbie disciplinari e superare l’ormai muta dicotomia tra cultura «alta» e cultura «bassa». E poi [...] ad avere il coraggio di riaffermare l’importanza di non separare il personale dal politico, il pensiero teorico dalla vita affettiva, sessuale, materiale, il sapere dell’esperienza”* (Nadotti, 2020, pag. 25). Tale azione è assolutamente dirimente per la creazione di contesti d’apprendimento dove imparare a pensare con i piedi. Inoltre, nell’ultimo volume della trilogia di saggi dedicati all’educazione e all’insegnamento dentro e fuori le aule universitarie – *“Insegnare a trasgredire”* (bell hooks, 2020), *“Insegnare comunità”* (2022) e *“Insegnare il pensiero critico”* (2023) – bell hooks esorta tutte le persone che svolgono ruoli educativi a essere autentiche per *“agire nell’atto pratico dell’ascolto, che è interazione, confronto e cambiamento”* (Hakuzwimana, 2023, pag.18) e ci consegna una serie di indicazioni pratiche ovvero lezioni che lei stessa ha imparato dall’esperienza. Ne ho scelte cinque che mi vedono impegnata in prima persona nel praticarle e che sento coerenti con l’approccio ecologico, enattivo ed esperienzialista che ho provato a definire nelle pagine precedenti. La prima indicazione è l’impegno all’integrità, che richiede a chi educa o insegna sia la disponibilità ad ammettere che per molti anni *“quasi tutti gli insegnamenti hanno svolto un ruolo fondamentale nell’imporre, promuovere e perpetuare i pregiudizi”* (bell hooks, 2023, pag. 57) della cultura dominante (es. sessismo, razzismo, omofobia, ecc.) che la disponibilità a mettersi in gioco per liberarci della *“pedagogia velenosa”* (Miller, 1980) e soprattutto imparare ad abitare i contesti educativi in modo nuovo ovvero rispettoso dell’integrità e delle differenze di tutte le persone coinvolte, in primis gli educandi. Il secondo insegnamento, direttamente connesso con il primo, è il dialogo dove *“il ruolo di chi insegna è di guidare chi studia ad avventurarsi nel pensiero critico: imparando e confrontandoci, ci lasciamo alle spalle l’idea che l’esperienza di apprendimento sia un fatto privato, individualistico e competitivo. Impegnandoci attivamente nel dialogo e promuovendolo, costituiamo una comunità di apprendimento”* (bell hooks, 2023, pag. 71).

Partire dal condividere la propria storia, è la terza indicazione da me tratta tra i trentadue insegnamenti proposti nel saggio, ed è il modo in cui possiamo dare avvio al processo di creazione della mente collettiva della nostra comunità di apprendimento. Racconta hooks che: *“Ogni volta che chiedo agli studenti di scrivere brevi testi personali, faccio anch’io lo stesso, poiché nell’ambito di una comunità di apprendimento è importante smantellare le gerarchie inutili. [...] Non possiamo fingere che le nostre voci abbiano tutte lo stesso peso, ma la condivisione dell’esperienza personale dei docenti può cambiare la prospettiva sul materiale assegnato [...]. Rendendoci vulnerabili, mostriamo ai nostri studenti che anche loro possono correre rischi, essere vulnerabili, avere la fiducia che i loro pensieri e le loro idee riceveranno adeguata considerazione e rispetto”* (ivi, pp. 84-85). Questo insegnamento mi è particolarmente caro perché l’ho imparato osservando e lavorando la mia mentore e amica Laura Formenti.

Laura mi ha sostenuto, compiendo per prima questo movimento, a mettermi sempre in gioco nei contesti formativi per assumere una postura di ricerca capace di *“tradurre in simboli e messaggi sensibili (praticando i diversi linguaggi estetici) i propri pensieri,*

l'immaginazione, il sogno, il pensare per storie anche per riuscire a riconoscerli nell'altro, imparando a celebrarli, trasformarli e comunicarli in modo significativo" (Formenti, 2012, pag. XXI). Se Laura ha teorizzato un modello trasformativo e cooperativo per la formazione che vede al centro del processo d'apprendimento la rappresentazione estetica (Formenti, 2009, 2012, 2017), dal canto suo bell – in realtà nella vita di tutti i giorni usava pochissimo lo pseudonimo e i suoi studenti la conoscevano come Gloria Watkins – sostiene il ruolo fondamentale dell'immaginazione nel successo della pedagogia impegnata. Fa notare infatti che finché siamo bambini siamo incoraggiati ad utilizzare l'immaginazione, poi più percorriamo quella che riteniamo erroneamente essere la scala dell'apprendimento e più *"si è istigati a dimenticarla (a meno che non si sia scelto un percorso creativo, lo studio dell'arte, il cinema, ecc.) e a concentrarsi sulle informazioni che contano davvero"* (bell hooks, 2023, pag. 88). In questa chiave di lettura la conoscenza non nasce dalla trasmissione del sapere, ma è un percorso di resistenza e di liberazione dallo status quo *"capace di restituire al sapere la sua valenza terapeutica e trasformativa."* (Tessfau', 2020, pag. 16). Grazie all'immaginazione, ognuno di noi è libero di esprimere la propria unicità per aprirsi agli altri. In questo modo, possiamo partire dalle nostre emozioni per trasformare la condivisione della nostra storia da un'esperienza individuale in un'emozione collettiva. Infatti, imparando a dare voce alle sensazioni corporee accompagniamo chi ci ascolta a *"entrare nel proprio corpo e far entrare il proprio corpo nel racconto affinché possa diventare un corpo collettivo"* (ivi, pag.17). Il potere dell'immaginazione e il partire da sé sono, infatti, le più grandi conquiste del pensiero femminista. Immaginare e condividere la propria storia ci aiutano a collegare ciò che per lungo tempo è stato scollegato al fine di mettere al centro il sentire corporeo, che è anche quello che ho più a cuore nel mio lavoro di pedagoga.

Ancor oggi abbiamo timore se non addirittura paura di riconoscere la presenza dei corpi nei contesti educativi. Eppure, la nostra esperienza parte e ritorna al corpo. Per questo motivo, Gloria dedica un insegnamento proprio al ruolo del tocco nei contesti d'apprendimento. Per farlo ha il coraggio di affrontare il tema spinoso dello spazio erotico, sfidando gli abusi di potere e di sfruttamento, per riflettere sull'importanza del senso del tatto come luogo di mediazione tra insegnante e studenti e tra pari: *"[...] il tocco non sessuale può rappresentare un ulteriore modo di comunicare, di generare connessioni positive. [...] Il tocco può assumere la forma di un abbraccio, una stretta di mano, una pacca sulla spalla o anche, semplicemente, una mano appoggiata delicatamente su un braccio. [...] Quando le parole pronunciate sono particolarmente difficili o dolorose da ascoltare, un solo piccolo gesto può bastare"* (ivi, 185).

Il tocco coinvolge tutto il nostro corpo dal capo ai piedi: il nostro sguardo tocca chi e cosa guardiamo, come i nostri piedi toccano la terra sulla quale camminiamo. Pensare con i piedi si rivela, in ultima analisi, molto più di una provocazione linguistica o di un ribaltamento ironico: è un atto di resistenza pedagogica e di ecologia profonda.

Tutto intorno a noi è vivo

In un mondo che spinge verso la virtualizzazione delle relazioni e la progressiva anestesia dei corpi, rimettere al centro il sentire incarnato significa imparare e “insegnare a trasgredire” (bell hooks, 2020) per curare la patologia della disgiunzione cartesiana. Non siamo menti astratte confinate in aule surriscaldate dalla crisi climatica, né macchine biologiche da ottimizzare per la performance; siamo organismi viventi il cui sistema nervoso impara, si protegge e si coregola in costante accoppiamento strutturale con l’ambiente e con l’alterità. Attraverso la lente della Teoria Polivagale e l’orizzonte della pedagogia femminista e libertaria, l’apprendimento esce dai confini della mente-contenitore per farsi esperienza estetica, danza conversazionale e tessitura complessa. Familiarizzare con la nostra neurocezione, riconoscere la gerarchia delle nostre risposte autonome e legittimare il tocco, l’immaginazione e la vulnerabilità della nostra autobiografia somatica sono i passi fondamentali per costruire comunità di apprendimento che siano autentici spazi di possibilità e di libertà. Solo quando il corpo di carne, ossa e sudore viene pienamente riconosciuto e accolto, la conoscenza cessa di essere un dispositivo di controllo e diventa un’occasione di cura e di trasformazione individuale e collettiva, capace di restituirci l’amore per la complessità della vita.

Il sentiero, come ci ha ricordato Morin e come ci mostra la pratica quotidiana della ricerca pedagogica, non è tracciato in anticipo: si fa andando, un passo alla volta, accettando l’imprevisto e l’imponderabile dell’incontro. Ed è proprio tornando a quel passo situato, consapevole del contatto con la terra sotto l’asfalto cittadino, che possiamo ricominciare a guardare il mondo.

Magari, proprio come quel giorno d’inverno alla periferia di Milano, con lo sguardo basso, enigmatico e ospitale di un cane, portandoci addosso per tutto il giorno il brivido e la dolcezza di aver riscoperto, finalmente, che tutto intorno a noi è vivo.

Bibliografia

- Bateson G., 1979. *Mente e Natura. Un’unità necessaria*, Adelphi, Roma (ed. italiana 1984).
- bell hooks, 2020. *Insegnare a trasgredire. L’educazione come pratica di libertà*, Meltemi, Milano.
- bell hooks, 2022. *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*, Meltemi, Milano.
- bell hooks, 2023. *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*, Meltemi, Milano.
- Caretti V., Lanza di Scalea G., 2018. Prefazione all’edizione italiana in *La Teoria Polivagale nella terapia. Prendere parte al ritmo della regolazione* di Dana D., Giovanni Fioriti, Roma.

- Damasio A., 1995. *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano.
- Dana D., 2018. *La Teoria Polivagale nella terapia. Prendere parte al ritmo della regolazione*, Giovanni Fioriti Ed., Roma.
- Formenti L., 2009. *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Trento.
- Formenti L., 2012. *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*, Apogeo, Milano.
- Formenti L., 2017. *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Raffaello Cortina, Milano.
- Formenti L. & Cino D., 2023. *Oltre il senso comune. Un viaggio di ricerca nella pedagogia della famiglia*, Franco Angeli, Milano.
- Gallese V., 2026. *Il sé digitale. Dai neuroni specchio alla mediazione tecnologica*. Raffaello Cortina, Milano.
- Hakuzwimana E., 2023. "Prefazione" in bell hooks, 2023. *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*, Meltemi, Milano.
- Lakoff G. & Johnson M., 1980. *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano (ed. italiana 2012).
- Lingiardi V., 2024. *Corpo, umano*, Feltrinelli, Milano.
- Luraschi S., 2021. *Le vie della riflessività. Per una pedagogia del corpo mente*, Armando, Roma.
- Machado A., 2010. *Tutte le poesie e le prose scelte*, Mondadori, Milano (nota: il verso citato è tratto dall'opera *Proverbios y cantares*, Campos de Castilla, 1912).
- Maturana H. R. & Varela F. J., 1985. *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia.
- Maturana H. R. & Varela F. J., 1992. *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano.
- Miller A., 1980. *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Torino (ed. italiana 2008).
- Morin E., 1980. *Il metodo. Vol. 1: La natura delle cose*, Raffaello Cortina, Milano (nota nell'Introduzione a pagina 19 dell'edizione del 2001 si trova la citazione riportata in esergo al paragrafo intitolato "L'apprendimento in carne e ossa").
- Morin E., 1980. *Il metodo. Vol. 2: La vita della vita*, Raffaello Cortina, Milano (nota: la prima traduzione italiana fu pubblicata da Feltrinelli nel 1987, ma l'edizione Cortina del 2001 è oggi quella standard).
- Morin E., 2000. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E., 2001. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E., 2016. *Sette lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L., 2025. *A scuola, l'arte di educare*, Mimesis, Milano.
- Nadotti M., 2020. "Introduzione" in bell hooks & Nadotti, M., *Elogio del margine. Scrivere al buio*, Tamu, Napoli.
- Porges S. W., 1995. *Orienting in a defensive world: Mammalian modifications of our evolutionary heritage. A Polyvagal Theory*, *Psychophysiology*, 32(4), pp. 301–318.

Porges S. W., 2016. La teoria polivagale. Fondamenti neurofisiologici delle emozioni, dell'attaccamento, della comunicazione e dell'autoregolazione, Giovanni Fioriti, Roma.

Porges S. W., 2018. La guida alla teoria polivagale. Il potere trasformativo della sensazione di sicurezza. Giovanni Fioriti, Roma.

Tesfau' M. G., 2020. "Aspettando Gloria" in bell hooks, 2020. Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà, Meltemi, Milano.

Varela F. J., Thompson E. & Roch E., 1991. La mente è nel corpo. Scienze Cognitive ed esperienza umana, Astrolabio-Ubaldini, Roma (ed. italiana 2024).

Sitografia

Società Meteorologica Italiana: www.nimbus.it