

BISOGNA INNANZITUTTO ESSERE CORPO. LA PROPOSTA DELLA PEDAGOGIA DEL CORPO PER LA FORMAZIONE DELL'EDUCATORE

FIRST, WE NEED TO BE A BODY. THE PROPOSAL OF THE PEDAGOGY OF THE BODY FOR THE EDUCATION OF THE EDUCATOR

Ivano Gamelli

Università degli Studi di Milano-Bicocca
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione
ivano.gamelli@unimib.it

Abstract

Il dato essenziale dell'esperienza del bambino, che orienta il suo imprescindibile modo d'essere, di abitare e conoscere il mondo è il suo corpo. Agendo con le sue azioni e i suoi sensi sugli oggetti della realtà, egli rintraccia i significati, strutturandoli in schemi e infine in concetti. Una didattica capace di dare corpo al sapere, di incontrare la disponibilità ad apprendere del bambino a livello della sua sensibilità più autentica continua in molti casi a essere limitata a poche ore di pratica motoria e sportiva delegate a uno specialista. Sicuramente tutto ciò merita un'attenta riflessione e un potenziamento della sua presenza. Ma l'opportunità data ai bambini di vivere l'apprendimento in maniera globale passa inevitabilmente anche dalla disponibilità dell'insegnante a mettersi in gioco, a coltivare un proprio sguardo e una sensibilità motoria sui processi di cui è facilitatore. A trovare innanzitutto il proprio benessere corporeo per poter promuovere quello dei bambini. Il presente saggio riflette su queste condizioni, proponendo la pedagogia del corpo come cornice teorico-operativa cui attingere per liberare risorse e opportunità.

The essential datum of the child's experience, which guides his unavoidable way of being, of living and knowing the world is his body. Acting with his actions and his senses on the objects of reality, he traces the meanings, structuring them into patterns and finally into concepts. A didactics capable of giving body to knowledge, of meeting the child's willingness to learn at the level of his most authentic sensitivity, continues in many cases to be limited to a few hours of motor and sports practice delegated to a specialist. Surely all this deserves careful consideration and a strengthening of its presence. But the opportunity given to children to experience learning in a global way inevitably also passes from the readiness of the teacher to get involved, to cultivate his own look and a motor sensitivity on the processes of which he is a facilitator. To find first and foremost one's own bodily well-being in order to promote that of children. The present essay reflects on these conditions, proposing the pedagogy of the body as a theoretical-operative framework to draw on to free resources and opportunities.

Keywords

Benessere insegnanti, pedagogia del corpo, formazione teorico-pratica
Teacher well-being, body education, theoretical and practical training

Noi siamo corpo. Guardiamo il mondo con i nostri occhi, tocchiamo con le nostre mani, ascoltiamo con le nostre orecchie, ci arrossiamo per le emozioni, risuoniamo della voce che produciamo: tutto ciò con cui entriamo in relazione con noi stessi, con gli altri e con ciò che ci circonda è corpo.

Noi abbiamo un corpo. Il corpo è lo snodo di ogni conoscenza: le parole hanno un corpo, la scrittura ha un corpo, la lingua è un atto motorio. L'arte è da sempre necessariamente incarnata. Nelle scuole antiche, era nel ginnasio, ossia nel luogo deputato agli esercizi fisici, che si tenevano le lezioni di filosofia.

Corpo fa rima con gioco, con il piacere del giocare, del movimento, di un gioco pensato non come un "passatempo" da porre accanto agli altri fenomeni della vita, ma che vi sta dentro, alimentandoli di significato (Fink, 2008).

Il corpo è gesto. Dove oggi vi è un concetto, in origine vi era un gesto. Ritrovare quel gesto per riconoscere il processo che conduce alla creazione di ciò che infine chiamiamo idea, è il compito che ci attende come educatori.

Da circa venti anni esiste un insegnamento accademico denominato "Pedagogia del corpo", tenuto fin dagli inizi da chi scrive, istituito presso il Dipartimento di Scienze Umane per formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. L'insegnamento obbligatorio è rivolto agli studenti dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e in Scienze della formazione primaria. Un esame sostenuto da circa mille studenti ogni anno.

La pedagogia del corpo intende trasferire nei vari ambiti formativi, elaborandoli in funzione delle età e dei contesti, principi che stanno alla base dell'educazione corporea e motoria nelle sue diverse forme, tra le quali ricordiamo, tra le altre: la psicomotricità, la danza, lo yoga, i metodi di consapevolezza corporea come pure le tecniche corporee proprie di altre culture, le pratiche di rilassamento e di utilizzo della voce, il teatro, le differenti discipline sportive, nonché i molteplici metodi di cura e le tecnologie formative artistiche a mediazione corporea, e naturalmente le declinazioni in prospettiva inclusiva delle diverse proposte.

Per quanto tale insegnamento abbia dunque una sua specificità disciplinare, la pedagogia del corpo non deve essere intesa come una teoria particolare dell'educazione da affiancare alle tante (troppe) educazioni che già affollano il panorama delle scienze umane. La pedagogia del corpo intende rivisitare criticamente gli abituali scenari dell'educazione e della cura, dove il corpo risulta spesso assente o imbrigliato, semplicemente parlato, per integrare saperi ed esperienze abitualmente separati. La formazione corporea all'educazione è formazione a una presenza, una competenza a esserci. Essa intende far emergere un particolare stile educativo e formativo fondato consapevolezza del movimento, su certe ritualità, sulla organizzazione attenta dei luoghi, delle parole, dei gesti, delle posture, dei silenzi.

Per queste ragioni, occorre che la pedagogia del corpo sia sperimentata, introiettata e non solo "studiata" (ogni studente dei suoi corsi frequenta un laboratorio esperienziale afferente di due giornate in piccolo gruppo e in uno spazio-palestra) affinché l'adulto-educatore sia autenticamente reso sensibile a riconoscere i bisogni profondi che il bambino/il giovane/l'adulto/l'anziano esprime globalmente, in quanto "corpomente".

Di che corpo parliamo?

Il corpo non è un oggetto, non esiste in sé. Corpo è una parola (come "mente", del resto) i cui significati tendono a definirsi all'interno di una relazione, di un contesto.

Il bambino "è" un corpo. Ho fame, ho sete, soffro, gioisco, l'infante non lo dice, lo vive. Il neonato che grida non sa di gridare, sono le risposte e i rimandi degli altri che lo condurranno a fargli scoprire, nel tempo, di non essere solo un corpo, ma di "avere" (anche) un corpo. Essere/avere un corpo è l'ambivalenza costitutiva dell'essere umano. Noi abbiamo un corpo ma noi siamo anche un corpo. Il corpo è un fenomeno doppio. Nella distinzione che ne fa la lingua tedesca, per la quale esistono appunto due termini distinti a sottolineare la differenza, è corpo

“sentito” (leib) e corpo “cosa” (korper).

Nella conoscenza scientifica di matrice medica il corpo è semplicemente organismo - della cui salute giustamente ci preoccupiamo - una “cosa” che riteniamo di avere, dimenticando spesso però di esserla. Siamo, come dire, abbagliati dal “corpo saputo” e dimentichi del “corpo sentito”, e il sapere del/sul corpo che si insegna dai primi anni di scuola alla laurea sembra proprio rimuovere il dato vivo, sensibile, della relazione con ciò che siamo. Quello che si studia è un corpo astratto. Un corpo di cui molto si parla, a volte si pensa, quasi mai si ascolta e gli si permette di esprimersi. Ma che cosa può significare una conoscenza del corpo “sentita”?

Cominciamo col dire (con le ovvie conseguenze che ciò implica sul piano della formazione personale, dimensione di interesse primario della pedagogia del corpo) che l’educazione che conduce un bambino come un giovane ad amare il corpo passa innanzitutto dal rapporto che adulti, educatori, insegnanti e genitori di riferimento intrattengono con il proprio corpo. Per questo, come recita il titolo di questo contributo, occorre innanzitutto che l’educatore lavori sulla propria consapevolezza corporea.

All’origine di tutto c’è stato uno sguardo, che si spera felice, quello della nostra mamma, il cui sguardo ci ha messo al mondo. E che il corpo sia l’immagine della relazione che ci lega al mondo, ce lo suggerisce l’esperienza dello specchio, che definisce un momento essenziale, tra i 6 e i 18 mesi di vita, dello sviluppo psicofisico del bambino (Dolto, Nasio, 2011). A quell’età il bambino è ancora in una fase di dipendenza e di immaturità dello sviluppo della coordinazione motoria. La gioia che accompagna il suo progressivo riconoscere che l’immagine che lo specchio gli rinvia è sé stesso segna la nascita di un nuovo soggetto. Ciò ci ricorda che la conquista prima dell’identità si raggiunge solo attraverso l’individuazione della rappresentazione del proprio corpo, che la funzione riflessiva dello specchio rende possibile grazie alla mediazione di un’altra immagine. Essere/avere un corpo significa che “io” esiste grazie a un “tu”.

A proposito di esordi, mi preme sempre ricordare ciò che noi adulti tendiamo spesso a dimenticare. Mi riferisco appunto al primo anno di vita. È incredibile la quantità di cose che abbiamo imparato in quel tempo. Da soggetti completamente dipendenti (per quanto noi oggi si sappia che il neonato è da subito per molti versi “competente”), abbiamo acquisito la capacità di collocarci nel mondo, di saperlo “piegare” ai nostri bisogni, di saperci con-formare ad esso. Una simile acquisizione di capacità in un così breve lasso di tempo non trova eguali in altre pur importanti fasi della vita. Abbiamo imparato molto e - questo è ciò che tendiamo a sottostimare - l’abbiamo imparato senza disporre del linguaggio verbale. Gli studiosi dell’età evolutiva ci dicono in proposito una cosa importante (Stern, 1987). La forma che in ognuno di noi ha assunto il rapporto che intratteniamo con le emozioni (quello che nel linguaggio comune viene indicato come il carattere, il temperamento di un individuo) è la conseguenza del modo in cui i nostri genitori si sono sin dai primi giorni relazionati con noi a livello corporeo, non verbale. Concretamente, ogni mamma già parla con il suo bambino ben prima che questi acquisisca la capacità del linguaggio verbale. Già dall’età di tre mesi, gli occhi del bambino si illuminano, i bambini guardano e reggono lo sguardo della mamma. Per quanto il bambino sia piccolo, egli impara così a riconoscere ed esprimere le emozioni. In che modo? Attraverso l’osservazione e l’imitazione. Per una sapienza che si attiva spontaneamente, ogni mamma “sufficientemente buona” (Winnicott, 1996) tende a imitare l’intensità e il ritmo dell’espressione del suo bambino. Ad esempio, se il bambino, per qualche ragione, mostra perplessità e inarca le sopracciglia, la madre inarcherà le sopracciglia “dicendogli” qualcosa che è la sua interpretazione di ciò che pensa lui stia comunicandole. Se il bambino tira fuori la lingua, la mamma tira fuori la lingua. È straordinario, è l’esperienza che fa il bambino di essere compreso da un altro, l’inizio della comunicazione emotiva. Il bambino che, contrariamente a quello che si pensa, fin dai primi mesi di vita dispone della capacità di crearsi delle proto-rappresentazioni del mondo, di ciò che gli accade intorno, reagisce con dei movimenti, delle contrazioni muscolari all’uso particolare delle vocali e consonanti di sua mamma che gli parla.

Poiché però ogni relazione madre/bambino è unica, in ogni relazione l’adulto finirà per “imitare” di più o di meno, o comunque diversamente le varie emozioni. Ad esempio, è diffuso

che l'adulto imiti, dunque rinforzi, maggiormente gli stati emotivi del bambino legati alla gioia e all'allegria, meno quelli riconducibili alla tristezza e alla depressione (il che, di passaggio, dovrebbe farci riflettere circa l'importanza di accogliere fin da subito, nella relazione, anche queste dimensioni che, non a caso, sono proprio quelle che da adulti/educatori ci trovano più impreparati). La madre dev'essere capace di leggere i sentimenti del bambino nel suo comportamento manifesto. In un secondo momento deve presentare a sua volta un comportamento che non sia l'esatta imitazione del comportamento manifesto del bambino, ma che in qualche modo vi corrisponda. Il bambino impara a leggere questa risposta materna e a rendersi presto conto che non si tratta solo dell'imitazione del suo comportamento, bensì che esiste qualche rapporto con la sua esperienza affettiva originaria. Solo in presenza di queste tre condizioni, i sentimenti di una persona possono rivelarsi a un'altra persona ed entrambi possono sentire, senza avvalersi del linguaggio, che lo scambio è avvenuto. Perché ciò accada la madre deve andare al di là della semplice imitazione, che è stata una parte così rilevante del suo repertorio nei primi sei mesi di vita del bambino. Carlo Sini (2009), che ha ripreso gli studi di Stern, sottolinea come due siano i fattori che entrano quindi in gioco: imitazione e variazione. La mera imitazione non consente ai due membri della coppia di risalire ai rispettivi stati interni, perché mantiene fissa l'attenzione sul comportamento manifesto. L'imitazione comunica la forma, la sintonizzazione i sentimenti. Potremmo dire che l'esperienza del mondo e degli altri soggetti viene incontro in forma ritmico-musicale. Il ritmo, che è un dato primariamente corporeo, è alla base della formazione del sé e della comunicazione intersoggettiva, alla base del costituirsi del linguaggio e di tutte le conoscenze che da esso derivano.

Sull'importanza di un buon sviluppo dell'immagine corporea nelle fasi iniziali della vita, veniamo a sapere dalle moderne neuroscienze molte altre cose che gettano una luce nuova sulla centralità delle nostre ricerche. Sappiamo, ad esempio, che le aree del cervello che permettono di "afferrare" i concetti sono contigue alle aree del cervello che governano la presa delle mani degli oggetti. Sappiamo che se in quella fase della vita la sensazione dell'asse centrale del corpo, che coincide con la colonna vertebrale, non viene percepita e interiorizzata bene, grazie a un accudimento primario corporeo sensibile e consapevole, l'appoggio al suolo rischierà di risultare in seguito poco sicuro, senza la solidità necessaria a garantire al bambino un equilibrio stabile che gli possa dare sicurezza. Ciò provocherà a sua volta difficoltà di orientamento spaziale e di percezione del tempo e del ritmo, da cui l'incapacità di situarsi in rapporto all'altro. Con effetti negativi sul piano della relazione: questi bambini potranno nel tempo diventare "difficili" da gestire a scuola (Aucouturier, 2015). In più, siccome è a partire dall'asse del corpo che il bambino acquisisce l'asimmetria funzionale necessaria alla lateralizzazione (la dominanza emisferica cerebrale da cui discende tra l'altro il nostro essere destrorsi o mancini), non è raro osservare in loro nel tempo il sorgere di problemi (sempre più diffusi) legati alla dislessia e alla disortografia.

Per una pedagogia del corpo: piste di ricerca e formazione

Per quanto sia difficile, per non dire impossibile, stabilire un programma per un insegnamento di pedagogia del corpo, a titolo puramente indicativo voglio provare a indicarne alcune linee di sviluppo, "tre contenitori" (a loro volta declinabili al loro interno in molti contenuti specifici), facendo ovviamente riferimento alla mia esperienza di ormai numerosi corsi universitari da me tenuti.

Il primo contenitore non può che riguardare tutto ciò che attiene la tradizione psicomotoria. "Psicomotricità" è una parola che, prima di ogni teoria e tecnica, rinvia a una condizione ontologica dell'infanzia, ovvero al modo di essere, di abitare e di conoscere il mondo che il bambino privilegia ai suoi esordi nella vita. Essa fa riferimento a quell'"essere corpo" di cui ho parlato sopra, che coincide con la dimensione sensomotoria e simbolica ben illustrate da Piaget nei suoi studi. Una condizione sulla quale si è innestato lo sviluppo della "Teoria e Pratica Psicomoto-

toria". Nata in Francia agli inizi del secolo scorso grazie soprattutto all'impegno di educatori fisici e sportivi specializzati che lavoravano nelle "scuole speciali" (abolite in Italia nel 1977), insoddisfatti della visione meccanicistica che gravava sul loro lavoro, dall'impossibilità di importare un modello performativo in una dimensione impegnata a educare nel senso dell'inclusione, la psicomotricità ha cercato da allora una propria identità, uno statuto epistemologico in grado di assicurarle una specifica funzione nel concerto degli interventi educativi e, soprattutto, rieducativi. Quel che ne è risultato, a seguito di interminabili vicissitudini legate in particolar modo alle vicende autobiografiche dei suoi protagonisti (fra cui corre l'obbligo di citare, fra gli altri, Pierre Vayer, André Lapierre, Bernard Aucouturier), è in realtà una pluralità di paradigmi dovuti ai differenti riferimenti (medico-funzionali, psicoanalitici, semiotici, sociologici) scelti per legittimarsi.¹ Oggi la psicomotricità educativa si riconosce per il suo agire sul "vissuto del corpo", ovvero sul "processo di modellamento tonico espressivo e affettivo del corpo nel suo incontro con gli altri e il mondo". Dal suo particolarissimo setting, il fare educazione in senso lato ha certamente ricavato una nuova visione della corporeità che ha autorizzato il bambino a vivere il suo corpo e a conoscere attraverso di esso. Anche l'educazione motoria e l'educazione fisica, soprattutto grazie ai contributi della psicocinetica di Jean Le Boulch (1979) e della psicomotricità di Pierre Parlebas (1997) hanno in molti casi rivisto la propria azione alla luce delle consapevolezze psicomotorie, trasformando il loro tradizionale modello tecnico-addestrativo in proposte di educazione alla pratica sportiva che si caratterizzano per la flessibilità e la trasversalità degli apprendimenti motori, attraverso una nuova presa in carico, dell'educatore motorio e fisico, delle dimensioni simboliche, emotive, affettive e relazionali del corpo in movimento.

In Italia, a partire dagli anni '70, la "rivoluzione" psicomotoria s'intrecciò con altre ricerche. "A scuola con il corpo" (AA.VV., 1974) fu lo slogan che fece da cappello a un'intensa stagione educativa che impose con forza il tema della soggettività dell'apprendere e dell'imparare, una dimensione a lungo misconosciuta e mortificata da una prassi assoggettata alle logiche del potere e della selezione classista. Non si reclamava semplicemente il fatto che i luoghi formativi riconoscessero finalmente ai linguaggi "altri" rispetto alla parola, considerati residuali e ricreativi, di partecipare e contribuire significativamente alla costruzione delle conoscenze. Quell'invito ad accogliere il corpo conteneva in sé una sfida più radicale, una sfida che rifletteva nel mondo dell'educazione utopie capaci di appassionare e coinvolgere in un progetto di cambiamento epocale un'intera generazione. L'aver rintracciato, nelle rappresentazioni del corpo e nella rottura con una visione stereotipata dei suoi gesti e delle sue emozioni, una delle chiavi attraverso cui ri-orientare la propria visione, consentì infatti ad alcuni o a molti di quella generazione di maestre, insegnanti, educatori e animatori di dare forma a una serie virtuosa di sperimentazioni che finirono per contraddistinguere le scelte nei diversi contesti di riferimento per diversi anni a seguire.

Con l'avvento della scuola attiva, la dimensione corporea del conoscere ebbe un ulteriore impulso. L'apprendimento degli stessi concetti scientifici, prima di essere oggetto di un sapere verboso, si impose per via esperienziale attraverso quello che Celestin Freinet, uno dei padri del "Movimento di Cooperazione Educativa", definì il "brancolamento sperimentale". L'inceppamento in quegli anni coagulava intorno alla sua visione esponenti del mondo educativo – valgano per tutti i nomi di Mario Lodi e Gianni Rodari – che incarnarono la critica verso un insegnamento riservato a un'élite, che privilegiava l'accumulazione del sapere e si basava sull'astrazione. Il soggetto in educazione divenne autorizzato a vivere il suo corpo, o, meglio, a essere il suo corpo. La via rappresentazionale e simbolica dell'espressione corporea contribuì a mettere in crisi un certo modello educativo: essa suggeriva di partire da una formazione "in tutti i sensi" degli educatori, una formazione "vissuta". Da luogo da controllare e disciplinare, il corpo divenne luogo da animare e ascoltare.

Ciò determinò l'avvio dei "laboratori" nelle scuole (Gamelli, 2009) che implicavano la disponibilità dell'adulto a coinvolgersi nel processo, a interrogarsi sulle condizioni della propria presenza nella relazione educativa. Crebbero una sensibilità per "ciò che si gioca" tra l'educatore e l'educando, l'adulto e il bambino, il professore e lo studente, e un interesse vivo per gli

aspetti latenti e inconsci. Pure le difficoltà, il disordine delle condotte e l'insuccesso educativo da problemi da stigmatizzare vennero ricondotti a sintomi da comprendere. Tutto ciò contribuì al disvelamento dell'artificiosità delle separazioni fra mente e corpo, parola e movimento, cognizione ed emozione, mondo della vita e mondo dell'educazione, alla riflessione sul valore pedagogico dell'organizzazione degli spazi, dei tempi, dei corpi. Prese corpo un'idea di relazione educativa come evento inter-soggettivo, o per dirla con Merleau-Ponty, "intercorporeale" (Merleau-Ponty, 1965).

La psicomotricità si è insomma via via andata imponendo ben al di là della sua specificità. Nella faglia aperta dalla sua difficoltà a definirsi epistemologicamente si sono avvantaggiate una serie di proposte, e altrettante sensibilità, che hanno ulteriormente contribuito a bonificare i contesti della formazione da quella idea di corpo parcellizzato, tecnicistico, al quale era stato relegato e conseguentemente espulso dalle origini della scienza. Negli ultimi decenni si è così assistito alla moltiplicazione di ricerche e di metodiche, che hanno segnato il passo della ricerca pedagogica, al punto che oggi è tutt'altro che raro trovarne traccia anche nei più insospettabili contesti della formazione. Le tecniche di consapevolezza corporea di Schultz, di Feldenkrais, di Lowen (Gamelli, 2011b), solo per citarne alcune, si sono più o meno direttamente affacciate nei luoghi della formazione degli adulti per il loro potenziale di consapevolezza di sé e di capacità di veicolare motivazione e presenza.

Lo stesso potenziale conduce al secondo contenitore identificabile con il progressivo affermarsi di un'idea di prassi pedagogica che ha rotto gli indugi circa la necessità, in educazione, di porsi il problema delle condizioni "estetiche" (di ciò che si apprende attraverso i propri sensi) di qualsivoglia apprendimento. 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). Esistono "sensi del movimento", sensi dimenticati dalla cultura educativa (Gamelli, 2013). Di più, la percezione sensoriale, la cognizione e l'azione non avvengono - come si è a lungo creduto e da cui discendono i tradizionali sistemi d'insegnamento - in sequenza: le tre funzioni agiscono in modo simultaneo. Non vediamo solo col cervello visivo ma anche con quello motorio. Quando osserviamo qualcuno compiere qualsiasi azione, si attiva in noi una zona del cervello che normalmente si attiva quando siamo noi a compiere quella medesima azione. Rizzolatti e Sinigaglia, nella loro ormai nota teoria dei neuroni specchio (Sinigaglia, Rizzolatti, 2008), ipotizzano che il linguaggio derivi dalle azioni transitive manuali (afferrare, tenere, raggiungere ecc.) e orofacciali (mordere, ingerire ecc.). Il successo di ogni apprendimento è dunque legato alla compresenza di osservazione e azione. Le cose che chiunque può imparare per questa via (corporea e rappresentazionale insieme) sono incredibilmente superiori a ciò che possiamo insegnare secondo il tradizionale modello trasmissivo o depositario della conoscenza.

La via estetica della pedagogia del corpo si alimenta soprattutto delle ricerche in ambito teatrale. Luogo di azione e di parola, il teatro si è sempre trovato nella sua ricerca a interrogarsi e a sperimentare intorno a categorie che sono fondative della stessa educazione: il testo (la parola), il corpo, lo spazio, il tempo. Il teatro - come sosteneva Riccardo Massa - è una grande metafora dell'educazione (Cappa, 2016). Ciò che è vero nel teatro lo è anche in educazione e viceversa. Come nel teatro così nell'educazione, prima dei luoghi in cui si sviluppano i loro reciproci saperi con i quali si tende tradizionalmente a identificarli, prima degli edifici che li ospitano, prima delle istituzioni che le sono proprie, prima dei contenuti e delle metodologie, la struttura portante che li qualifica entrambi è determinata dalle relazioni fra coloro che li fanno, ovvero dall'intreccio delle loro voci, dall'incontro dei loro corpi. L'educazione, come il teatro, è un grande artificio, una grande finzione. Qualsiasi aula educativa è già "teatro". Sono assolutamente convinto che la formazione di un educatore non possa che essere profondamente arricchita dal sapere che proviene dal mondo del teatro. La noia, l'inefficacia di molte lezioni è assimilabile a una malriuscita messa in scena. I contenuti, per quanto validi, non si trasmettono da soli, bisogna saperli porgere, creare un contesto che li vivifichi. Tutto questo è teatro. Ed è educazione.

Il terzo contenitore, che definirei “narrativo”, rintraccia la dimensione corporea del conoscere, propria della pedagogia del corpo, oltre i suoi confini disciplinari, nei luoghi di frontiera, di connessione e di scambio fra i vissuti del corpo e la rielaborazione discorsiva e conversazionale, sia orale sia scritta, dell’esperienza. Un tema centrale per chi si occupa di trasmissione. Come dare parola al corpo? Come dare corpo alla parola? (Gamelli, Mirabelli, 2019). Quando parliamo (leggiamo o scriviamo) c’è sempre un corpo che parla. Ma al tempo stesso non possiamo certo ridurre il corpo ai segni alfabetici (detti o scritti che siano) che usiamo. Il corpo è un linguaggio prelinguistico che non può venire ridotto a semplice segno. Il corpo e la parola, l’azione e la riflessione non sarebbero separabili in ogni autentica pratica formativa. Uso il condizionale perché nella realtà spesso ciò non avviene. Le ragioni di questa scissione sono molteplici e perlopiù note. Certamente pesa su questa visione scissa l’antico retaggio intellettuale della nostra cultura umanistica. Retaggio che investe paradossalmente anche la cultura pedagogica dominante, che per definizione dovrebbe costituirsi come una scienza che fa di prassi e teoria due dimensioni inscindibili ma che, nella crisi identitaria della disciplina a livello accademico, ha finito per legittimare procedure avulse, prive di ogni connessione con la realtà e i bisogni del mondo educativo e della cura in genere.

Se la formazione non è un fatto intellettuale basato sui discorsi, ma un atto reale caratterizzato dalle pratiche, va pur detto che la separazione tra mente e corpo è anche stata alimentata, per converso, dalla visione di molti “educatori corporei” che hanno sostenuto un’idea di formazione personale poco attenta, quando non ostile, al ricorso alla parola, considerandolo residuale se non addirittura compromettente gli esiti di un processo formativo “sensibile al corpo”.

Non che tale rapporto non sia presente e consapevole nelle proposte formative che conosciamo. La “verbalizzazione” (la parola) segue di solito l’esperienza (il corpo). Ma la verbalizzazione dell’esperienza non è a sua volta già un’esperienza? Narrazione ed esperienza, corpo e parola, azione e simbolizzazione si intrecciano contemporaneamente nella relazione educativa attraverso un processo di mutua contaminazione. Quanto corpo ci sia nelle nostre narrazioni, nell’uso della parola che necessariamente domina le nostre pratiche educative, trova piena evidenza nelle narrazioni biografiche e autobiografiche Formenti, Gamelli, 1998).² In tali narrazioni (che oggi qualificano dei veri e propri paradigmi educativi) narratore e narrato coincidono, si sovrappongono, si confondono. Ogni narrazione è sempre una relazione. Una relazione incorporata. Ogni racconto (ogni insegnamento) è intriso della storia fisica di colui che narra. La pratica educativa, tra corpo e parola, nella prospettiva della pedagogia del corpo prevede che a momenti intensi seguano momenti lenti, a fasi individuali fasi collettive, a momenti di parola esperienze corporee. Che i linguaggi si incontrino e si contaminino. Da come si compongono e si intrecciano tutti questi momenti fra loro e con altri ancora discende la qualità della formazione. Non solo, la qualità particolare di uno stesso “momento” può essere sovrapposta con la qualità di un altro “momento”: si può, ad esempio, parlare, scrivere o disegnare al ritmo del respiro, si può raccontare camminando nello spazio, si può danzare un pensiero, una sensazione, un’emozione, si può dare loro forma attraverso il ricorso più svariati materiali... Le proposte della pedagogia del corpo si aprono alle più svariate combinazioni.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1974). *A scuola con il corpo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Aucouturier, B. (2015). *Il bambino terribile e la scuola. Prospettive educative e pedagogiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dolto, F. J.; Nasio, D. (2011). *Il bambino dello specchio*. Torino: Marietti.
- Fauché, S. (1993). *Du corps au psychisme*. Paris: PUF.
- L. Formenti, I. Gamelli, *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell’educazione*. Raffaello Cortina, Milano 1998.

- Gamelli, I. (2009, a cura di). I laboratori del corpo. Milano: Libreria Cortina.
- Gamelli, I. (2011). Pedagogia del corpo. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli, I. (2011b). Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura. Milano: Libreria Cortina.
- Gamelli, I. (2013). A scuola in tutti i sensi. Milano: Pearson.
- Gamelli, I; Mirabelli, C. (2019). Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura. Milano: Raffaello Cortina.
- Le Boulch, J. (1979). Educare con il movimento. Roma: Armando.
- Sinigaglia, C; Rizzolatti, G. (2008). So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio. Milano: Raffaello Cortina.
- Parlebas, P. (1997). Giochi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica. Torino: Il Capitello.
- Sini, C. (2009). L'uomo, la macchina, l'automata. Torino: Bollati Boringhieri.
- Stern, D.N. (1987). Il mondo interpersonale del bambino. Torino: Bollati Boringhieri.