

Una Pedagogia a piedi nudi

di Ivano Gamelli

Il dato ormai acquisito, in educazione, dell'imprescindibilità di un apprendimento esperienziale centrato sul soggetto non sembra aver modificato più di tanto le modalità sostanziali con cui si formano tali capacità. La preparazione delle figure professionali in campo educativo, oggi interamente passata alle università, avviene infatti 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 e le emozioni di coloro ai quali è destinata. Per questi ultimi - ma non solo - può essere oggi più che mai utile ricontattare, anche alla luce dei più recenti contributi della ricerca, la storia solo parzialmente compiuta di una scommessa educativa dotata di potenzialità estremamente attuali.

L'utopia di un sapere incorporato

"A scuola con il corpo"¹ fu l'efficace slogan che, negli anni '70, 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 rivendicava semplicemente la necessità, pur imprescindibile, 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 desideri e 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 fortemente meccanicistica e 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 innovative che finirono per contraddistinguere le scelte nei diversi contesti di riferimento per diversi anni a seguire.

Con l'avvento della scuola attiva, i concetti scientifici si vollero costruiti per prove ed errori prima di essere oggetto d'un sapere verboso, attraverso quello che Celestin Freinet, uno dei padri del Movimento di Cooperazione Educativa, definì il "brancolamento sperimentale". Fu 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 dell'espressione corporea contribuì a mettere in crisi un certo modello scolastico allora dominante, basato su di una concezione manichea dell'educazione, che fabbrica bambini saggi, buoni allievi, con tante paure. Bambini repressi. Una rivoluzione pedagogica si avvicinava: essa reclamava di partire da una formazione degli educatori al contatto, e la focalizzazione delle attività sui bisogni del bambino. Da luogo da controllare, il corpo divenne luogo da animare e ascoltare.

Fu il caso dell'avvio dei "laboratori" nelle scuole che implicavano la disponibilità dell'adulto a compromettersi nel processo, a interrogarsi sulle condizioni della propria presenza in aula. Crebbero una sensibilità per "ciò che si gioca" tra il bambino e l'adulto, un interesse vivo per gli aspetti simbolici e inconsci, per la dimensione espressiva e artistica del lavoro di formazione e di cura. Le difficoltà, il disordine delle condotte e l'insuccesso scolastico da problemi vennero ricondotti a sintomi: il concetto di anormalità sfumò per lasciare il posto a quello di bambino che soffre, fino a sostenere che i suoi disagi erano inevitabilmente connessi al "male d'essere" dell'adulto. Tutto ciò determinò il proliferare di una domanda di formazione da parte degli operatori che travalicava la realtà della scuola, una formazione

che fosse improntata alla messa in gioco dei propri "vissuti", 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.

Sono trascorsi trent'anni dal fermento di tale stagione educativa. A questa hanno fatto seguito, tra l'altro, l'esaltazione, certo anche compensatoria, dei contenuti curricolari degli anni '80, il mito della programmazione e del controllo, il conflitto fra istruzionisti ed educatori... Pure a beneficio dei più giovani, senza alcuna pretesa consacratoria e tantomeno nostalgica, può essere utile chiedersi oggi, in un'indubbia fase di stallo, per molti versi di vera e propria crisi del pensiero pedagogico, che cosa ne sia stato di quella fertile esperienza. Le sue opzioni risultano così assorbite dalla prassi del lavoro educativo al punto di renderne difficile, se non addirittura inutile, una loro chiara riconoscibilità? Oppure, al contrario, si è assistito a una progressiva normalizzazione ed espulsione delle valenze perturbative che ne avevano allora decretato il successo? O che altro? E in ogni caso: che ne è del corpo nella concreta azione educativa contemporanea?

Le troppe parole sul corpo

I dubbi sottesi a simili domande potrebbero sembrare ingiustificati. E, da un certo punto di vista, indubbiamente lo sono. Mai come ora, infatti, i riferimenti al corpo nella società risultano onnipresenti. Per vendere, giustificare, convincere, non vi è realtà che non si affidi alle sue immagini e ai suoi linguaggi. Il corpo è uno dei grandi protagonisti della cultura contemporanea. Dobbiamo alla filosofia, alla psicologia, all'antropologia, alla pedagogia un deciso contributo alla sua moderna "riscoperta". Ma insieme a questa non sembra si sia sviluppato, tranne rari casi, un cambiamento indicativo delle condizioni, quanto meno a livello accademico, in cui le conoscenze si danno: il coinvolgimento reale di una didattica "incorporata". Il corpo di cui oggi molto si parla nei luoghi della formazione e della cura è ancora un corpo depurato e astratto. È un corpo di cui, appunto, molto si parla, ma che poco si ascolta: imbrigliato, immobilizzato, impossibilita-

to a esprimere le risorse e le potenzialità dei suoi linguaggi. Linguaggi che anche quando sono ascoltati non lo sono tanto per quanto hanno da dire di sé, dell'universo simbolico cui attingono e aprono, ma per ciò che si ritiene esprimano come sintomi o rinforzi paraverbali, "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. Sintomatica risulta essere, a suffragio di una specializzazione votata alla separazione, la moltiplicazione sugli scaffali delle librerie di manuali scientifici che intendono spiegarci la "sintassi" della comunicazione non verbale, in estrema sintesi che cosa esprimiamo quando eseguiamo questo o quel gesto. Scommessa tanto intrigante quanto illusoria, inutile come qualsiasi processo teso a codificare e a controllare la complessità della comunicazione umana. L'ultimo, un best seller internazionale, addirittura si propone, nel titolo, come il "manuale *definitivo* della comunicazione non verbale": proposito sintomatico e pure paradossale, se pensiamo che perfino i linguisti oramai concordano nel sostenere che la conoscenza della grammatica non risolve e comunque non precede l'apprendimento del linguaggio.

La lezione dimenticata della psicomotricità

Nel quadro storico delineato in apertura, un ruolo centrale in quegli anni venne assunto dallo sviluppo, allora embrionale, della cosiddetta proposta psicomotoria. Sviluppata dapprima presso le classi di perfezionamento della scuola francese, essa trovò negli insegnanti di educazione fisica specializzati (gli attuali insegnanti di sostegno), insoddisfatti di un modello di intervento direttivo e tecnicista, una fondamentale cassa di risonanza delle sue opzioni.

Prima di definirsi come un particolare campo di ricerca teorico e applicativo (con le sue correnti, le sue scuole), la psicomotricità si riconosce per il suo essere un'esperienza naturale, la forma originale del bambino di stare al mondo, di rappresentarlo e di conoscerlo. Su questa originaria consapevolezza la psicomotricità istituì la sua ricerca tesa a porre in luce gli stretti rapporti esistenti fra il mondo delle sensazioni e delle emozioni con il divenire delle rappresentazioni mentali nella vita psichica. Rap-

porti che la psicomotricità non inventò, bensì mutuò - a seconda degli indirizzi nei quali finirà nel tempo per declinarsi - ora dagli studi sui processi cognitivi di Henry Wallon e Jean Piaget ora dai paradigmi della psicologia analitica freudiana e post-freudiana, avvalendosi in particolare delle focalizzazioni di Melanie Klein, Donald W. Winnicott e Jacques Lacan. La creatività psicomotoria elaborò questi contributi in un'originale proposta sintonica con il discorso naturale del bambino che tiene conto dei molteplici "atti enunciativi" della comunicazione infantile: il linguaggio orale, il movimento che lo accompagna e lo sorregge, la gestualità mimica del volto e posturale di tutto il corpo, la prossemica, il grafismo del disegno e della pittura infantili, la musica dei ritmi e delle melodie quali prolungamenti del corpo, l'architettura intesa come organizzazione vitale degli spazi dell'esperienza.¹¹ La psicomotricità si definisce per la sua non-direttività e il suo non-giudizio: lo psicomotricista si concentra su quello che c'è di positivo nel soggetto, su *ciò che il bambino sa fare*, piuttosto su ciò di cui egli è carente. Pur senza rinunciare alla inevitabile funzione normativa, nel setting psicomotorio si dismise l'abitudine - fino ad allora prevalente nelle visioni e negli approcci rivolti al bambino - a intervenire "direttamente" (per non dire autoritariamente), si propose un atteggiamento che segnalò un diverso modo di presidiare il contesto educativo e le sue trasformazioni, volto ad accompagnare e favorire l'esperienza apprenditiva.

Questo "arretramento" dell'educatore rispetto al tradizionale protagonismo direttivo consente allo psicomotricista di aprirsi, nel lavoro e nella ricerca, a nuove scoperte; ad esempio, l'osservazione del bambino (mentre usa e si rapporta con gli oggetti, si muove nello spazio, si relaziona con gli altri e con se stesso) diventa una quanto qualità educativa indispensabile al fine di poter intervenire attivamente nei contesti e nelle loro dinamiche. La psicomotricità costringe a una nuova interpretazione della formazione che rimette in discussione tutto ciò che le pur buone intenzioni dell'educatore sottendono - quasi sempre inconsciamente - com'è il caso delle inevitabili dinamiche di potere comprese in qualsivoglia relazione educativa fra un adulto e un bambino. L'educazione di un non adulto da parte di un adulto è per definizione asimmetrica e quindi non è mai un fatto veramente democratico, spontaneo, naturale. L'osservazione e l'ascolto del bambino da

parte dell'adulto avvengono sempre dentro una logica di potere: che lo si voglia o non è sempre il primo a imporre le sue modalità di scambio. Educare un fanciullo, indipendentemente dalle buone intenzioni, significa sempre forzarlo. Ed è proprio per realizzare tale obiettivo che l'educatore ha bisogno di osservare e ascoltare, poiché educare vuol dire accedere a ciò che il bambino sa per guidare e orientare la sua formazione. L'educatore, l'insegnante, l'animatore che ascoltano, che conversano, che si confrontano apertamente con gli allievi sui più disparati argomenti non sono semplicemente disponibili a "perdere tempo" per accogliere l'istanza di un clima affettivo più sereno: l'educatore che ascolta è l'educatore che educa.

Definizione di nuovi setting educativi, bonificazione dei tradizionali spazi "frontali", valorizzazione dell'osservazione filtrata attraverso il dialogo tonico-emozionale, ricorso a una molteplicità di linguaggi: queste, fra le altre, le ragioni che hanno imposto negli anni il punto di vista psicomotorio come uno sguardo trasversale in educazione. Dalla scuola di base ai più svariati luoghi di intervento socio-educativo la diffusione della psicomotricità è stata tanto importante quanto poco, occorre ammetterlo, riconosciuta. Il suo sapere "scomodo", in quanto di "frontiera" e conseguentemente poco "disciplinabile", ha subito, in particolare modo negli ultimi anni, un progressivo depotenziamento. Non è certo un caso se nei recenti programmi della scuola primaria riscritti dalla Riforma Moratti, lo stesso termine psicomotricità, fin lì presente come voce relativa a un obiettivo trasversale, sia stato completamente dimenticato, cancellato. All'interno dello stesso mondo psicomotorio, divisioni e giustificazioni professionali per altri versi legittime, hanno di recente portato alla costituzione di un corso di laurea in "Terapista della neuro e psicomotricità" collocato all'interno delle Facoltà di Medicina e Chirurgia, che se da un lato può (forse) condurre a soluzione l'antico problema di un riconoscimento istituzionale della disciplina, dall'altro vede ridotto, per non dire rimosso, il potenziale educativo e anche terapeutico ben più ampio maturato dalla psicomotricità nel corso della sua breve ma intensa storia. Ed è proprio questa la latenza formativa, che si palesa in termini di concrete pratiche, tecniche, e soprattutto di consapevolezza che non devono andare perdute in merito alla formazione personale degli operatori, sulla quale occorre oggi tornare a riflettere.

Fare un bel gesto. Nel teatro come nell'educazione

Il lavoro educativo e di cura si manifesta attraverso gesti concreti.ⁱⁱⁱ A differenza di quanto sostenuto da una certa manualistica psicologica, cui abbiamo fatto riferimento poco sopra, tesa a ridurre la portata a messaggi codificati, ritengo esista un modo diverso di guardare alla dimensione corporea delle nostre relazioni. I gesti, infatti, non sono un semplice affare di sintassi, la loro analisi non può limitarsi ai movimenti che si possono fare con le mani, con le braccia o con la testa. Il termine latino *gestus* designa ogni tipo di movimento e di atteggiamento concernente il corpo nella sua interezza; i gesti mettono in relazione più diretta e globale le persone tra loro, associano i corpi: i gesti fanno e raccontano degli uomini ciò che essi più autenticamente sono. Parlare di gesti significa parlare pienamente del significato delle nostre relazioni.

Un contesto privilegiato di una simile visione è certamente costituito dal teatro. Quantomeno di *quel* teatro capace di mettere in discussione le categorie fondanti del suo operare, di promuovere lo spostamento del fulcro dell'attenzione da una visione dell'arte come "prodotto" a una come "veicolo". Il teatro come veicolo, antagonista di quello che Jerzy Grotowski^{iv} definiva il teatro borghese, si proponeva di traghettare la ricerca dalle esigenze della rappresentazione al lavoro su se stessi. Teatro come veicolo, come tecnica "filosofica", come "filosofia a piedi nudi", filosofia pratica. Cambiare il mondo a partire da sé, attraverso il corpo e il "fare".

Il ricorso crescente alle tecniche teatrali in ambito formativo conferma la bontà di una simile opzione. Del resto, l'aula di una scuola, come qualunque altro setting formativo, è già teatro: con il suo palcoscenico, i suoi spazi, i suoi ritmi, il suo pubblico, i suoi contenuti, i suoi artifici. Voler riflettere sul rapporto fra teatro e formazione implica dunque da subito il dover assumere la loro relazione, per molti aspetti, come un'equivalenza: "nel teatro come nell'educazione" si è sempre chiamati a mettersi nei panni degli altri, a doversi inventare una vita, a riscrivere il passato per progettare il futuro. Le categorie fondanti del teatro di ricerca coincidono con quelle pedagogiche: lo spazio, il tempo, il corpo. Riccardo Massa, che da pedagoga fu tra i primi a rin-

tracciare tale equivalenza, così scriveva in merito a tale relazione: "Quel che è specifico della consapevolezza teatrale è che la nostra vita può essere ripresa in mano, esplorata, interpretata, elaborata. Questa consapevolezza viene tematizzata nell'evento teatrale ed è simile alla consapevolezza pedagogica: l'educazione è resa possibile da questo spazio di azione, di vita, ma anche di elaborazione e di interpretazione". E aggiungeva: "Un progetto formativo viene concepito come un testo normativo. Se invece, come formatore, educatore, insegnante, penso il programma non come un testo ma come un copione teatrale, il programma non si situa fuori dallo spazio dell'educare, lontano da me e dai miei allievi, ma si pone come qualcosa che 'noi' dobbiamo recitare (...). Non preesiste (come nel teatro) nessun senso all'azione educativa, è la relazione educativa che istituisce il senso, altrimenti si cade nel dogmatismo e nell'intellettualismo, nel nozionismo".^v Nella confusione prodotta negli ultimi decenni da molta sedicente avanguardia pedagogica, che spesso ha portato a confondere il dito con la luna che esso indica, in cui si è associato il tanto vituperato nozionismo a pratiche di studio che poco o nulla avevano a che fare con l'essenza del problema (valga per tutti l'esempio dell'apprendimento a memoria), le parole di Massa risuonano come un toccasana. Il nozionismo ha ben poco a che vedere con la scelta di questo o quel contenuto, questa o quella procedura. Va rintracciato piuttosto in un clima, un'attitudine, una "temperatura": un modo di disporsi all'altro e alla conoscenza.

Come nel teatro così nell'educazione, prima dei luoghi in cui si sviluppano i loro reciproci saperi coi quali si tende inerzialmente a identificarli, prima degli edifici che li ospitano, 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.

Nell'esperienza del teatro una comunità si mostra ad un'altra; con la parola, il corpo, un uso articolato dello spazio, attraverso il gruppo, nel ricorso alla molteplicità dei linguaggi: il teatro è costitutivamente interdisciplinare.

Nel teatro c'è soprattutto l'occasione per ogni singolo soggetto di svelarsi raccontandosi. E di farlo in condizioni particolari. A differenza di molta psicologia e pedagogia che tendono a ricondurre l'unicità e la complessità di ogni singola vicenda umana nella

tipologia di un "caso" (parola che dovrebbe essere usata con prudenza dagli educatori: nella vita non ci sono casi, ci sono semmai storie, fiabe, miti unici e irripetibili!), invece che restringere lo spazio di azione e interpretazione, il teatro permette a bambini, ragazzi e adulti di vedere la propria vita in grande, di poterla rappresentare trasfigurata dentro un evento più ampio. Le vicende "troppo umane" della vita, nel teatro assumono, dalla tragedia greca in poi, il respiro ampio del mito, del luogo "altro", dell'eccedenza del significato. In questa verità, antica come la sua storia, risiede probabilmente la ragione, mai sufficientemente ricordata, della magia tras-formativa connessa all'esperienza teatrale.

Quando qualcuno legge un bel libro che lo cattura non può fare a meno di proiettarsi nella sua dimensione, indipendentemente dallo spazio-tempo in cui essa si colloca, generando così quella distanza prudenziale da quanto preme nel qui e ora grazie alla quale gli è possibile mettersi in gioco, trattare temi e pensieri altrimenti difficili da considerare se schiacciati sul presente. Ciò che il teatro gli offre in più, o semplicemente di diverso da una buona lettura, è l'opportunità straordinaria di osservarsi-agire concretamente su una scena con tutto il proprio essere.

Un dato osservativo, semplice e straordinario al contempo, orientava il metodo di lavoro di Grotowski. Egli aveva notato che nelle pratiche introspettive di natura religiosa presenti in molte tradizioni, quali la meditazione e la preghiera, qualcosa precedeva le pur evidenti appartenenze riconducibili a caratterizzazioni culturali e a giustificazioni di ordine mistico-religioso. A ogni latitudine il momento massimo della tensione comunicativa del praticante verso ciò che, sotto diverso nome, si identifica comunque in "qualcosa di più importante di sé", mostrava di accompagnarsi sempre a una certa attitudine corporea. Per quanto specifiche possano apparire a uno sguardo tradizionalmente antropologico le configurazioni attraverso cui si esprimono i differenti rituali corporei, Grotowski aveva rintracciato una costante nell'uso del corpo da parte di uomini e donne lontani nello spazio e nel tempo, un aspetto essenziale e ricorrente in grado, per molti versi, di unificare i loro i pensieri e le loro azioni. Questo aspetto ricorrente nelle differenze, compreso a livello tonico-gestuale, si esprimeva, nella sintesi da lui operata, in una sorta di "tensione" del corpo verso l'alto, concretamente in una condizione eret-

ta della colonna vertebrale, della testa e del bacino. L'uomo attento è tale in quanto pro-teso all'ascolto e al dialogo con il corpo. Quando l'energia della fede, il desiderio autentico di un dialogo con l'Altro tende a venire meno, e permane solo la fede nella forma di una vuota e sterile liturgia - aggiungeva Grotowski -, quando questa tensione mentale decade, non a caso i corpi si rilasciano.

Potrà apparire azzardato il voler intravedere nello "stravaccamento" contemporaneo dei corpi i segnali di una decadenza spirituale di una cultura. Come non pensare però alla nostra esagerata dipendenza da sedie e poltrone sempre più soffici, ai tanti mal di schiena che ci affliggono? Alla noia e allo svuotamento che ci assalgono sprofondati sui nostri divani davanti al televisore? E, di associazione in associazione, al senso che i "corpi rilasciati" assumono, in una prospettiva grotowskiana, in relazione, ad esempio, ai molti problemi di deficit attentivo e motivazionale attribuito alle nuove generazioni? Come non chiederci, poi, se questo non rispecchi proprio l'attitudine di chi lo denuncia, *in primis* il "corpo-docente", non di rado e guarda caso mollemente seduto al riparo di una cattedra?

La natura corporea dell'empatia

Riguardo al ruolo del gesto (dell'esperienza e del valore educativo del corpo) sappiamo oggi qualcosa di straordinariamente nuovo, qualcosa che per le conoscenze in merito al campo dell'intersoggettività umana è destinato a diventare ciò è stato la scoperta del DNA per la biologia: "Poco più di 10 anni fa nei laboratori dell'Università di Parma vennero scoperti i 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, 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" ^{vi}.

A differenza di quel che da sempre siamo abituati a pensare (e che condiziona il nostro modo di organizzare le pratiche di formazione e di cura), la percezione 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, le tre funzioni agiscono in modo compresente: non vediamo solo col cervello visivo ma anche con quello motorio. 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.

Se non è questa la sede per addentrarci nello specifico della teoria dei neuroni specchio^{vii}, interessante può essere provare a ricavarne alcune ricadute professionali a mio avviso immediate. Non è possibile non cogliere il richiamo alla necessità, nelle professioni educative, 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; 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.

Altrove^{viii} ho avuto modo di evidenziare i cambiamenti che si determinano allorché si rompono alcuni schemi relativi già solo alla tradizionale organizzazione *ex cathedra* dei luoghi educativi. Mi sono ben presenti lo stupore e la piacevolezza con cui ciò è accolto dai miei giovani studenti e studentesse ogni qualvolta mi capita di proporre un simile spiazzamento all'interno delle mie lezioni universitarie di "Pedagogia del corpo". Non sembra loro vero, dopo anni di scolarizzazione trascorsi costretti fra i banchi, scoprire all'università la possibilità di "imparare muovendosi", vivere diversamente le aule, sedersi sul pavimento, sdraiarsi, rilassarsi, camminare e danzare scalzi, mettere in scena contenuti interni ed esterni, leggere e scrivere assumendo le più diverse posture, sperimentare modalità diverse di raccontare e a-

scoltare... Il commento pressoché unanime che segue è l'invito che mi rivolgono a estendere sempre più tali momenti all'interno del corso.

Può apparire incredibile, ma l'invito ad andare "a scuola con il corpo" con il quale questo scritto si apre rinvia oggi come al tempo in cui è nato a un desiderio dovuto a una mancanza: la mancanza di contesti educativi (nell'università dove insegno, a esclusione dell'"aula corporea" che ho contribuito ad allestire, non esiste un solo spazio dove sia possibile fare lezione spostando sedie e banchi!) capaci di accogliere una didattica coinvolgente, una didattica che non si limiti al travaso meramente "verboso" di contenuti predefiniti. Una situazione resa ancor più paradossale dalla consapevolezza che i giovani futuri laureati in scienze dell'educazione si troveranno a dover operare in contesti nei quali saranno necessariamente chiamati a ricorrere a metodi attivi e a dover integrare la parola con altri linguaggi. Ma l'allestire *setting* educativi flessibili, il favorire ritmi e punteggiatura della presa di parola dei partecipanti, il mettere "in situazione", l'ascoltare e il rispondere incrociando codici differenti, il rappresentare sono capacità che non possono essere improvvisate, richiedono una formazione personale.

Sono convinto che il "congegno" di tale formazione possa già scaturire da una ripresa, di volta in volta contestualizzata, delle sollecitazioni sopra esposte. A patto, però, che tutto ciò non finisca per essere inteso come semplice "opzione intellettuale" - finendo solo per riproporre la ben nota antitesi fra teoria e pratica, con le sterili fazioni che questa contribuisce ad alimentare - ma bensì diventi luogo effettivo di una sperimentazione integrata. Le esperienze in atto riconducibili alle Pratiche filosofiche^{ix} e alle Pedagogie narrative di impronta autobiografica^x, sempre più attente al dato corporeo come "limite" validante delle loro proposte, come pure l'interesse di molte psicoterapie per i "gesti" che danno significato alle relazioni che curano^{xi} ne costituiscono un incoraggiante inizio. In questo senso, "Pedagogia a piedi nudi" è certamente una metafora, che qui ho scelto per indicare le condizioni che la rendono a mio avviso possibile, ma è anche, in un certo senso, un'indicazione concreta affinché, irretiti dai contenuti astratti che si vogliono insegnare, ancora una volta non si continui a dimenticare il valore della cura dei luoghi, dei

ritmi, delle modalità, dei linguaggi, in una parola delle relazioni solo all'interno delle quali tali contenuti assumono senso.

Ivano Gamelli insegna Pedagogia del corpo e Teorie e pratiche autobiografiche alla Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Milano-Bicocca. Ivano.gamelli@unimib.it; www.pedagogiadelcorpo.it

ⁱ AA.VV., *A scuola con il corpo*. La Nuova Italia, Firenze 1974.

ⁱⁱ Aucouturier B., Darrault I., Empinet J.L. *La pratica psicomotoria*, Armando, Roma 1986.

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

^{iv} Attisani A., *Un teatro apocrifo. Il potenziale dell'arte teatrale nel Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*, Medusa, Milano 2006

^v Antonacci, F., Cappa, F., a cura, Riccardo Massa. *Lezioni su "Il teatro, la peste e l'educazione"*, Milano, Franco Angeli 2003.

^{vi} Ammaniti M., *Se il cervello impara a copiare*, La Repubblica, 7/4/2006.

^{vii} Rizzolatti G., Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006

^{viii} Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma 2006.

^{ix} Mâdera, R., Tarca, L.V., *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Milano, Bruno Mondadori 2003.

^x Demetrio D., *Filosofia del camminare*, Raffaello Cortina, Milano 2005.

^{xi} Cartacci F., *Bambini che chiedono aiuto. L'ascolto e la cura nella terapia dell'esperienza*, Unicopli, Milano 2002.