

Lorena Milani

Full Professor of General and Social Pedagogy | Department of Philosophy and Sciences of Education | University of Turin (Italy) | lorena.milani@unito.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Milani L. (2021). Emergenza educativa e “corpo” docente. *Pedagogia oggi*, 19(1), 35-41.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012021-04>

ABSTRACT

Emergency, as an epistemological concept, challenges pedagogical theory and the practice of education since it is situated in an interplay of critical plans, that plays out between security, urgency and the emergence of the new. The pandemic experience catalyses the issue of emergency but, at the same time, risks giving it an unambiguous reading that does not problematize educational action.

A rigorous pedagogical reading suggests the hypothesis that education can become a “space” in which emergency can be reinterpreted as a novelty that erupts with unexpected transformative potential. Undoubtedly, the destabilizing impact of COVID-19 has touched, in many ambiguous ways, the body and corporeity of children and teachers.

The teaching “body”, together with that of students, has been impacted by the dynamic between distance/proximity, safety/insecurity, presence/absence, prompting it to think about the repositioning of the body, the primary condition of experience, which emerges at the heart of the exercise of teachers’ professionalism.

L'emergenza, come concetto epistemologico, interroga la teoria pedagogica e la pratica dell'educare nel suo porsi in uno scivolamento di piani, quanto mai attuale, giocato tra la sicurezza, l'urgenza e il manifestarsi dell'inedito. Da un lato l'esperienza pandemica catalizza il tema dell'emergenza e, dall'altro lato, rischia di darne una lettura univoca che non problematizza l'agire educativo. Una lettura pedagogica rigorosa suggerisce l'ipotesi che l'educazione possa farsi “spazio” nel quale l'emergenza possa essere reinterpretata come novità che irrompe, con tutto il suo impreveduto e impensato potenziale trasformativo. Indubbiamente l'impatto destabilizzante del COVID-19 ha toccato, con molteplici ambiguità, il corpo e la corporeità di ragazzi e di docenti. È il “corpo” docente, insieme a quello degli allievi, che è stato plasmato e investito dalla dinamica distanza/vicinanza, sicurezza/insicurezza, presenza/assenza, chiedendo di pensare il riposizionamento del corpo, condizione primaria dell'esperienza, che emerge così al centro dell'esercizio della professionalità docente.

Keywords: emergency, the unexpected, body, corporeity, teaching professionalism

Parole chiave: emergenza, inatteso, corporeità, professionalità docente

Received: February 22, 2021

Accepted: March 19, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Lorena Milani, lorena.milani@unito.it

1. Emergenza/emergenze: uno sguardo epistemologico

L'emergenza, come concetto epistemologico, interroga la teoria pedagogica e la pratica dell'educare (Ulivi, 2018), sollecitandone una ridefinizione in grado di sostenere e non semplificare la complessità (Cerruti, 2018) della prassi nei differenti contesti e luoghi educativi.

L'uso del termine emergenza nella situazione pandemica, generata dalla diffusione del Sars-Cov-2, richiede più che mai una riflessione scientifica, visto l'utilizzo ampio ed esteso del termine che, in effetti, è spesso associato alle catastrofi naturali e/o ambientali, disastri provocati dall'uomo oppure alle epidemie con connotazioni di estrema gravità e problematicità. Inoltre, anche al di là dell'attuale condizione originata dalla pandemia, il termine emergenza è stato spesso applicato a fenomeni che sono, invece, strutturali – come, ad esempio, quello della scarsità di aule e di strumenti tecnologici nella scuola – e che potrebbero essere trattati scientificamente, politicamente, economicamente e socialmente in modo differente. In questo senso, anche la pedagogia rischia una lettura banale e scomposta dell'emergenza in termini educativi. Bisogna distinguere, invece, l'emergenza in senso lato dall'emergenza in senso educativo. Queste emergenze vanno trattate come questioni di carattere scientifico cui la pedagogia deve porre un'attenzione specifica.

Secondo Morin, la realtà umana, di per sé, “è emergente nella sua stessa realtà” (2018, p. 31) perché dotata di capacità di auto-organizzazione: questo delinea una diversa prospettiva del concetto di emergenza.

In linea storica con il pensiero più attuale dell'evoluzione del filone filosofico-epistemologico del *British Emergentism*, nato negli anni Venti del Novecento attorno all'analisi del concetto di emergenza applicato alla mente e alla vita, il contributo a una nuova visione del concetto di emergenza viene proprio dalla Teoria della complessità e dal nuovo filone emergentista, con un apporto interdisciplinare che va dalle Teorie cibernetiche ai concetti di auto-organizzazione e alla Teoria dei sistemi. Studiosi come E. Morin, K. Popper, R. Sperry, M. Bunge, D.R. Hofstadter, J. Margolis hanno portato un notevole apporto alla definizione epistemologica del concetto di emergenza a partire da diverse prospettive disciplinari.

Il concetto, grazie a questi contributi, si allontana decisamente da quello di uso comune, per il quale l'emergenza è spesso connotata negativamente e ha carattere di urgenza, e viene definita, invece, “una nozione sistemica sorprendente che le scienze cominciano a integrare” (Morin, 2018, p. 30). Una prima immediata riflessione, quindi, è quella di pensare l'emergenza come un concetto epistemologicamente strutturale alla pedagogia come scienza: la pedagogia – e, conseguentemente, l'educazione – è attraversata dalla nozione scientifica di emergenza in quanto scienza. Questa ipotesi viene maggiormente avvalorata se prendiamo in considerazione la definizione di emergenza di Morin: “L'emergenza è il tipo di realtà nuova, dotata di qualità e proprietà proprie, che si forma, si costituisce, si concretizza a partire dall'assemblaggio organizzatore di elementi non dotati delle qualità e delle proprietà di questa realtà” (*Ibidem*).

In questa direzione, si comprende ancor di più il divario che, su un piano scientifico e fortemente pedagogico, esiste tra la nozione di *emergenza* e quella di *urgenza*: si tratta di concetti distanti e spesso non sovrapponibili anche se, talvolta, l'emergenza può divenire urgenza (Milani, 2013, pp. 149-150). Per emergenza, da un punto di vista pedagogico, intendiamo ciò che “viene a galla”, che “risale dal fondo” (gli emergentisti parlano di *bottom-up*) cioè ciò che si discosta pedagogicamente dalla fitta trama della quotidianità, dal processo e dall'agire educativi, al punto da interrogarci, da attivare la nostra attenzione di educatori, pedagogisti o ricercatori. Infatti, se “L'emergenza è logicamente indeducibile: possiamo solo constatarla” (Morin, 2018, p. 35), occorre che qualcuno la osservi, la constati e ne faccia un problema scientifico. Infatti, soprattutto per quanto riguarda i fenomeni e i processi educativi, *emergente* è ciò che è riconosciuto come tale da ricercatori, pedagogisti ed educatori: la postura scientifica è la preconditione a riconoscere l'emergente e a nominarlo come emergenza. Il termine “emergente”, poi, in quanto aggettivo, si connota in modo più positivo: pensiamo, ad esempio, alla pedagogia emergente, alla didattica emergente... Tenere vicini emergenza/emergente ci prospetta una lettura a dimensione più fitta che può articolare ulteriormente il concetto di emergenza.

L'emergente, allora, è ciò che orienta alla disponibilità ad adottare uno sguardo e una capacità di lettura nel saper riconoscere ciò che emerge, ciò che destabilizza, incrina e travolge in modo positivo e negativo la trama educativa. Un'analisi pedagogica rigorosa suggerisce l'ipotesi che l'educazione si faccia “spazio” nel quale l'emergenza possa essere reinterpretata come novità che irrompe, con tutto il suo impreveduto e impensato potenziale trasformativo. In questa prospettiva, esiste anche un'interpretazione dell'emergente

e dell'emergenza legata alla prospettiva dell'educabilità umana e delle sue infinite tessiture (Vico, 2009) alla quale non è estranea la capacità dell'educatore, nella relazione, di consentire il manifestarsi della persona, avvicinandosi all'emergente del profondo dell'educando.

Il termine emergenza, poi, in pedagogia è spesso accostato a quello di *crisi* educativa (Frabboni, 2003; Isidori, Vaccarelli, 2015; Annacontini, 2017; Olivieri, 2018; Fabbri, 2019). La pluralità delle letture può correre il rischio di polverizzare il concetto di emergenza con interpretazioni eccessivamente puntiformi che non trovano connessione con una più ampia lettura dell'emergente educativo/pedagogico, ma è anche un azzardo necessario per non perdere la complessità dell'emergente e dell'emerso, evitando riduzioni eccessive.

In questa direzione, ci spingiamo verso un'interpretazione, in chiave pedagogica, dell'emergenza COVID-19 e delle conseguenze sui *corpi educati* e sui *corpi che educano* nella relazione educativa.

2. L'emergenza nell'emergenza: il corpo tra COVID-19 e povertà educativa

La lettura che intendiamo proporre si colloca tra due grandi emergenze: l'*emergenza COVID-19* e l'*emergenza del corpo e della corporeità*. Entrambe risentono dell'epistemologia dell'emergenza, ma con caratteristiche differenti. L'*emergenza COVID-19*, infatti, si delinea come emergenza sanitaria, politica, economica, sociale, pedagogica e psicologica e interagisce con le dimensioni e le interdipendenze tra locale e globale. In questo momento, catalizza l'attenzione della ricerca in tutte le direzioni: epidemiologiche, sanitarie, ma anche economiche, politiche, sociali (Peirone, 2020; Rossano, 2020). La pandemia, con tutti i suoi effetti, è interpretabile come un'emergenza in senso classico (una catastrofe), ma è anche emergenza come *novità*, con sue particolari proprietà ed evidenze. L'esperienza del confinamento ha aperto anche spiragli di speranza e di possibile progettazione: infatti, "Mai siamo stati reclusi fisicamente come nel confinamento, e tuttavia mai siamo stati così aperti al destino terrestre. Siamo condannati a riflettere sulle nostre vite, sulla nostra relazione con il mondo e sul mondo stesso" (Morin, 2020, p. 24).

In riferimento alla pandemia, l'emergenza risente anche dell'*urgenza*, ma nello stesso tempo ci indica che rispondere sotto la spinta di ciò che urge non è e non sarà la soluzione: occorre non solo attenzione immediata, ma dedizione, costanza, pianificazione e certamente una nuova via, occorre "cambiare strada" (Ibidem). Gli epidemiologi ci avvertono, infatti, che in futuro correremo il rischio di pandemie cicliche: allora, non si tratterà più solo di emergenza, ma di qualcosa di strutturale che richiederà l'elaborazione di politiche e di strategie per fronteggiare celermente la complessità ed evitare il peggio.

L'*emergenza corpo/corporeità*, invece, non è solamente legata al confinamento, sebbene questa situazione abbia messo maggiormente in risalto il problema, ma è connessa all'ondivaga e scarsa attenzione che nel tempo ha subito il corpo in generale, specialmente nel mondo scolastico e, in particolare, nell'istruzione superiore, spesso oggetto di interesse unicamente da parte della disciplina delle scienze motorie. Nonostante il grande spazio ottenuto a partire dagli anni '60 con i movimenti di liberazione – anche nella pedagogia scolastica con la sperimentazione del Tempo Pieno e dei laboratori – e nonostante l'essere stato celebrato anche dal volume di S. Acquaviva *In principio era il corpo* (1977) nel quale si auspicava una progressiva valorizzazione e liberazione, corpo e corporeità faticano a trovare una collocazione non provvisoria e marginale nella pedagogia, nell'educazione e nella didattica. Anche quando difeso, esaltato e riconosciuto, rischia comunque di essere rimosso nelle sue molteplici complessità (Milani, 2010, p. 3). Nonostante numerosi studi e ricerche, possiamo ancora parlare di una *negazione del corpo*, di una vera *rimozione* soprattutto nell'ambito scolastico che ha puntato maggiormente allo sviluppo delle capacità cognitive e morali a dispetto delle dimensioni della corporeità (Schermi, 2018, p. 16), confinando il corpo in una posizione, al massimo, di mero strumento.

L'arrivo della pandemia – con i conseguenti *lockdown*, didattica a distanza e restrizioni sociali – ha portato con sé la sua non scontata emergenza-novità dell'*incombere del corpo e della corporeità*: il corpo recluso, ridotto, assoggettato, il corpo che "manca", il corpo assente grida più della sua presenza e della sua piena esperibilità. Il corpo emerge dalle sue stesse ceneri. Un corpo che "non c'è" è anche un soggetto che viene a mancare perché l'uomo è il suo corpo, l'uomo è il corpo: questa è la certezza messa in luce della fenomenologia e in particolare da E. Husserl (1960) e M. Merleau-Ponty (1965). Il corpo visto come limite, ostacolo, zavorra e il corpo del dualismo cartesiano mente/corpo, della *res cogitans* e della *res extensa* sono

stati fecondamente rimpiazzati dal corpo come *Leib*, il proprio corpo vissuto/vivente, in contrapposizione al *Körper* (come mero corpo fisico, il corpo macchina). Scrive Husserl: “Tra i corpi di questa natura io trovo il mio corpo nella sua peculiarità unica, cioè come l’unico a non essere mero corpo fisico (*Körper*), ma proprio come corpo vivente (*Leib*)” (1960, p. 107). Il corpo diviene, perciò, originaria apertura alla vita, *corpo ingenuo* (Galimberti, 2008, p. 115) come corpo che torna alla sua condizione originaria che è “l’intenzionalità del corpo umano, la sua originaria apertura al mondo, il suo es-porsi e attendere dal mondo indicazioni per sé” (Ivi, p. 117).

Perché il corpo resti orientato a questa sua natura originaria, è necessario che sia *presente al mondo*, che sia collocato in un tempo/spazio dotato di possibilità: la curvatura che lo spazio e il tempo hanno subito durante il confinamento ha ristretto e ridimensionato il gioco delle possibilità entro lo spazio/tempo familiare e quello virtuale della didattica a distanza, dei social e di internet. La *vitalità* del corpo, specialmente se rapportata all’esigenza di espansione, di sperimentazione e di continua rimessa in gioco dell’identità in età adolescenziale, è stata “congelata” e respinta in un rischioso isolamento dell’io, con un ritorno a sé senza un *corpo altro* a definirne i confini, a tracciarne le possibilità e a sfiorarne la carnale presenza e la sua tridimensionalità, schiacciata dalla bidimensionalità del web, da un corpo-immagine. La società massmediatica e digitale, costruisce la sottotraccia di *rappresentazioni del corpo* in cui vengono alienati vissuto, esperienza, alterità entro una bidimensionalità corporea, entro un *corpo-pixel* che non ha connotati spazio/temporali e che si definisce su una possibile eternità-staticità, quasi una riproposizione di se stessi attraverso l’inganno di una falsa perfezione non corrotta dal tempo (Milani, 2010). Non restano neppure gli accenti di un corpo proustiano, risvegliato dal ricordo e dalla memoria dei sensi. Il corpo “si” vive nelle relazioni con l’altro e gli altri corpi, con la natura, con l’esperienza del mondo delle cose, aprendo spazi/tempi di possibilità. L’assenza dell’altro e del gruppo dei pari, come presenze corporee, carnali, ha privato e sta privando gli adolescenti di esperienze affettive, emotive, sociali, psicologiche ma anche cognitive perché il corpo è all’origine del nostro essere al mondo, del nostro intenzionare e perciò del nostro conoscere, apprendere e sapere.

La corporeità, ristretta al *corpo pixel*, nega la necessità evolutiva di vivere e di esperire il proprio corpo nelle tre direzioni del rapporto con sé, con gli altri e con il valore del corpo, con effetti gravi e persistenti sul piano della possibilità di esplorare il proprio corpo e il corpo dell’altro nella relazione. Se l’esperire corporeo è anche espressione della sua intenzionalità, il confinamento del corpo e dell’esperienza/esperibilità sono anche restrizione della progettualità e, pertanto, chiusura verso il futuro e una limitazione dell’educazione che “è infatti una esperienza corporea” (Isidori, 2002, p. 28). Lo schiacciamento sul presente e la percezione di un tempo sospeso, al di fuori della dinamica passato/presente/futuro, costringono a una caduta di progettualità, proprio nell’età dell’*orientamento e del progetto*, in cui è indispensabile una pluralità di esperienze attraverso le quali l’identità, a partire da quella corporea e dalla sperimentazione di sé in pluri-appartenenze, possa progressivamente strutturarsi: con il *lockdown* si riduce la capacità di divenire, di immaginarsi e di costruire creativamente il proprio Sé.

Se le pluri-appartenenze sono quasi esclusivamente virtuali, occorre interrogarci sulla rilevanza delle stesse nel conformarsi a un *corpo-pixel* perché “Non si può negare che le emozioni provate in tutte queste esperienze sono tuttavia emozioni *disincarnate*, che possono diventare problematiche quando si disgiungono dal legame con la realtà” (Mancaniello, 2020, p. 36).

L’aspetto trasformativo, destabilizzante e positivo dell’*emergenza corpo* è che, in questa situazione, *il corpo è emerso*, è *l’emergente* che si impone cosicché “Il corpo sembra oggi essere un vero ‘imperativo pedagogico’” (Isidori, 2002, p. 11) da cui occorre ri-partire.

La questione dell’*emergenza corpo* nell’*emergenza COVID-19*, come emergenza nell’emergenza, si innesta anche su un’interpretazione più ampia della *povertà educativa* (Milani, 2020), in maggior incremento già dal primo *lockdown* (Save The Children, 2020; 2021): la diminuita fruibilità del corpo vissuto/vivente conduce anche alla difficoltà di ampliare l’orizzonte delle proprie esperienze (Bertolini, 1988) per consentire lo sviluppo dell’educabilità perché la non esperibilità del corpo aumenta anche la povertà educativa. Inoltre, molti bambini e ragazzi hanno avuto difficoltà a seguire la DaD proposta dalla scuola, per scarsità di strumenti tecnologici, di collegamento internet, di competenze digitali, di supporto dei genitori e, spesso, perché conviventi in spazi molto limitati, faticando a seguire con attenzione. La ricerca IPSOS sugli studenti delle superiori ha mostrato anche un aumento della dispersione scolastica (25%) e un senso di incertezza sul futuro (Save The Children, IPSOS, 2021). Alla povertà educativa, si aggiungono i problemi

generati dalla violenza di genere, dalla violenza assistita o da quella intrafamiliare (UN, 2020), considerevolmente accresciuti con conseguenze molto gravi sulla vita dei minori, sul loro sviluppo psicologico, sociale e intellettuale: il corpo è colpito e con esso tutta la persona.

L'emergenza, dal punto di vista della pedagogia sociale, non può non confrontarsi con la questione del disagio educativo e scolastico e nello stesso tempo non può prescindere dai possibili circoli virtuosi da costruire a partire dai luoghi educativi. Resta essenziale, comunque, leggere la centralità dei corpi perché "lo spazio dell'educazione è uno spazio nel quale i corpi sono sempre 'insieme'" (Isidori, 2002, p. 25). Nel *corpo-a-corpo* tra docente/docenti e allievi si apre una nuova lettura dell'*emergenza del "corpo docente"*.

3. L'emergente: corpi e "corpo" docente

Gettando lo sguardo sul "corpo" docente nell'ambito delle scuole superiori, possiamo dire che il "corpo" del docente non ha mai avuto una grande attenzione pedagogica (Damiano, 2007), ma la sua *assenza* nella DaD, la sua conformazione a *corpo-pixel*-docente, ha sollecitato il sorgere di un nuovo "emergente" e di una nuova "emergenza". Paradossalmente, proprio grazie alla pandemia, il *corpo del docente* emerge da questa "distrazione" continua della pedagogia: la sua non-presenza, come il negativo di una fotografia, lo restituisce come *inedito* che chiede di essere interpretato e valorizzato dalla riflessione pedagogica, soprattutto in riferimento alle scuole superiori e alla relazione con adolescenti.

Nel *corpo-a-corpo*, docenti e allievi si riconoscono, si definiscono nel loro ruolo e nel loro essere persone e

una delle urgenze nell'emergenza educativa consiste nel riconoscersi ed essere riconosciuti nel bisogno di adulti di cui potersi fidare, di legittimazione del proprio corpo, di coerenza adulta nell'ordinare la vita quotidiana e nel guidare le esperienze formative nel desiderio di sentirsi riconosciuto il diritto di una sufficiente dose di felicità quotidiana e di poter percepirsi come esseri significativi nel cuore di qualcuno (Vico, 2009, p. 20).

Il/la docente, in aula, è questo *altro-adulto* che legittima il corpo dell'*altro-allievo*: lo riconosce, lo accetta, lo accoglie nello stupore e nella meraviglia di una vita e di un'esuberanza che si rivela, che si fa presente, che deborda verso una possibile promessa di futuro o che si cela nelle timidezze, nelle posture "dinoccolate", nelle fisionomie acerbe, chiedendo il permesso di essere. La relazione educativa è primariamente uno spazio tra corpi nella cui compresenza si costruisce il valore e la dignità del corpo nelle molteplici difformità e diversità: la postura educativa del "corpo" del docente diventa tramite per favorire negli allievi la capacità di accettare ed apprezzare il corpo proprio e altrui. Gli adolescenti hanno bisogno di questa "misura" nel "*corpo-a-corpo*": hanno bisogno di essere riconosciuti, confermati, "visti" e, allo stesso tempo hanno bisogno sia di riconoscersi, di confermarsi e di vedersi sia di riconoscere, di confermare e di vedere: "Il mio corpo è anche il corpo di Violette. L'odore di Violette è come la mia seconda pelle. Il mio corpo è anche il corpo di papà, il corpo di Dodo, il corpo di Manès... Il nostro corpo è anche il corpo degli altri" (Pennac, 2012, p. 37).

Il corpo in relazione è un corpo aperto alla valorizzazione dell'altro: il gioco di rimandi nella comunicazione non verbale e nelle posture dell'allievo e del docente creano lo spazio dell'educazione e quello della conoscenza, del sapere e dell'apprendimento. Il "corpo" docente è in tutta la sua presenza: nelle posture, nel modo di parlare, di disporsi nell'aula, di avvicinarsi o di allontanarsi, di alzare o meno la voce ed è presenza e veicolo del sapere. Il sapere si manifesta, quindi, in questa stessa corporeità, è in qualche modo "incorporato" (Damiano, 2007, p. 175). Il corpo "insegna", è "docente" proprio nella sua capacità di far vivere il sapere e far partecipare alla sua costruzione.

In una visione sistemica e interdisciplinare, il contributo della sociologia appare indispensabile nel definire e problematizzare il corpo soprattutto come "corpo docente" e "corpo" docente. Seguendo il lucido ed ampio contributo di E. Pozzi, il "corpo docente", come corpo di mestiere, è traducibile sia come corpo produttore sia come corpo riproduttivo, dove la riproduzione non è da intendersi come fotocopia, per almeno due motivi: a) nel riprodursi nel contesto scolastico non è scontato il risultato identico ad altri modelli educativi proposti dalle altre agenzie educative (1994, p. 139); b) nell'accettare di essere "corpo riproduttore" non si esclude il divario, il *gap* tra ciò che sembrerebbe essere associato in termini di valori,

norme, regole e modalità di comportamento e tra ciò che effettivamente viene ri-prodotto dal “corpo” docente – il singolo – perché nel riprodursi gioca il fattore biografico, personale, soggettivo e le capacità interpretative e rielaborative del docente. In effetti, la ri-produzione, lungi da essere solo modellamento, è un atto creativo e culturale nuovo, che potrebbe essere anche in contrasto con la prospettiva di un “corpo disciplinato”, quale traguardo educativo. Nella società ipercomplessa e liquida, il “corpo docente”, come corpo ri-produttivo, non può essere trasmettitore di un unico sistema culturale e valoriale perché, nonostante la massificazione, la pluralità e la molteplicità di modelli, pensieri, elaborazioni, punti di riferimento culturali e sociali e di prospettive offrono una ri-produzione come rigenerazione e rivisitazione di visioni e di letture interpretative del “corpo docente”, *in primis*, e dei “corpi degli studenti”, *in secundis*. Anche in questa direzione, la valenza sociologica e poi pedagogica del corpo è sovvertita e, forse, messa in crisi dalla pandemia: a un corpo “astratto”, “standard” del docente e a un “corpo docente” cui spesso mancano gli attributi della tridimensionalità e della “carnalità”, persi in un indistinto insieme di soggetti, viene a sostituirsi l’ipotesi dell’emergenza di un corpo “spesso”, di un corpo che ricostruisce distanza/vicinanza, sicurezza/insicurezza, presenza/assenza, dimensioni, queste, messe in gioco dall’epidemia e che è necessario rimaneggiare.

4. Conclusioni

L’emergenza pedagogica è tutto ciò che riconosciamo come *emergente* e che rileviamo come novità, cui deve rivolgersi l’attenzione dei ricercatori. La pandemia ci ha mostrato l’ineluttabilità dei corpi nella dimensione educativa/formativa, la loro necessità per l’educabilità e il compimento della persona, “emergenza nell’emergenza”. La regolazione della *distanza/vicinanza* chiede di essere superata con la logica della *prossimità* (Musaio, 2020) che è presenza anche nell’assenza, senza ignorare, però, che i corpi necessitano di un equilibrio dinamico tra distanza e vicinanza, e non solo in relazione alla *sicurezza/insicurezza* sanitarie. I corpi in relazione devono sempre sperimentare distanza e vicinanza, ma possibilmente nella libertà dell’interazione, oggi sicuramente condizionata. Così la *presenza/assenza* dei corpi è un altro ritmo binario delle relazioni: se l’assenza prevale, primariamente come non esperibilità dei corpi, *la presenza rimane evocata*, diviene *nostalgia* profonda. *Nostalgia dei corpi degli allievi* perché lì si costruisce la bellezza dell’incontro/evento educativo e si scruta e si attende lo stupore del volto dell’altro, l’incanto dell’accendersi della scintilla di curiosità oppure del piacere di essere riconosciuti come corpo docente dal corpo degli allievi. *Nostalgia del corpo dei docenti* come presenza adulta a cui riferirsi, corpo che riempie la scena didattica, che gestisce professionalmente posture educative; ma anche corpo nella distanza/vicinanza, che coglie, nella prossimità educativa, il disagio e la sofferenza, le domande di senso celate o accennate da un corpo-allievo che, nella sua esistenzialità, si apre alla novità e alla *sorpresa dell’altro adulto ma simile*; nostalgia di un corpo docente che assolve alla richiesta degli studenti di vedersi riconosciuti come soggetti intellettualmente e progettualmente implicati nel mondo, nel sapere, nella conoscenza e nella passione per la vita, quest’ultima evidente solo nella fisionomia vivente del “corpo docente”.

Nel gioco degli specchi, il “corpo docente” *non è* senza il “corpo degli allievi”: bisogna poter “seguire il maestro”, stare sulle sue tracce, così come occorre “seguire i ragazzi” e, in questo gioco di svelamento e reciprocità, la corporeità presente non è un “corpo estraneo”.

Riferimenti bibliografici

- Acquaviva S. (1977). *In principio era il corpo*. Roma: Borla.
- Annacantini G. (2017). Dal “valore soggettivo” al “bene comune”. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2): 35-47.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Damiano E. (2007). *L’insegnante etico. Saggio sull’insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Fabbi M. (2019). *Pedagogia della crisi. Crisi della pedagogia*. Brescia: Morcelliana.
- Frabboni F. (2003). *Emergenza educazione*. Torino: Utet.
- Galimberti U. (2008). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.

- Husserl E. (1960). *Meditazioni cartesiane*. Milano: Bompiani (Ed. originale 1931).
- Isidori E. (2002). *Pedagogia come scienza del corpo*. Roma: Anicia.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2015). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi educativi nei contesti di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Mancaniello M.R. (2020). Adolescenti al tempo del COVID-19: una riflessione sul vivere “attimi della catastrofe adolescenziale” in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea del gruppo dei pari e in una relazione didattica digitale. *Studi sulla formazione*, 23(1): 21-51.
- Merleau-Ponty M. (1965). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore (Ed. originale 1945).
- Milani L. (2010). Corporeità. Per una pedagogia del corpo. In L. Milani (ed.), *A corpo libero. Sport, animazione e gioco* (pp. 3-18). Milano: Mondadori.
- Milani L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*. Torino: SEI.
- Milani L. (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 2: 444-457.
- Morin E. (2018). *Conoscenza Ignoranza Mistero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musaio M. (2020). *Dalla distanza alla relazione: Pedagogia e relazione d'aiuto nell'emergenza*. Milano: Mimesis.
- Peirone L. (ed.) (2020). *Nuovo Corona virus e resilienza. Strategie contro un nemico invisibile*. Torino: Anthropos.
- Pennac D. (2012). *Storia di un corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Pozzi E. (1995). Per una sociologia del corpo. *Il Corpo*, I, 2, 106-144.
- Rossano D. (2020). *Emergenza sanitaria ed economica. Rimedi e prospettive*. Bari: Cacucci.
- Save The Children (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save The Children.
- Save The Children (2021). *Riscriviamo il futuro. Rapporto sui primi sei mesi di attività*. Roma: Save The Children.
- Save The Children, IPSOS (2021). *I giovani al tempo del coronavirus*. In <<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf>> (ultima consultazione: 07/02/2021).
- Schermi M. (2018). Crescere in corpo. Corporeità e educazione. Nodi e ragioni dell'educare. In M. Gagliardo, S. Rizzo, T. Tarsia, E. Vergani (eds.), *Corporeità. Pratiche educative nell'incontro con i corpi in crescita* (pp. 9-25). Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (ed.) (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- United Nations (2020). *Policy Brief: The impact of COVID-19 on children*, 15 April 2020. New York: UN.
- Vico G. (2009). *Emergenza educativa e oblio del perdono*. Milano: Vita&Pensiero.