

Saperi del corpo e saperi disciplinari. La proposta della pedagogia del corpo in una ricerca con insegnanti della scuola primaria

Nicoletta Ferri • Università di Milano-Bicocca, nicoletta.ferri@unimib.it

Ivano Gamelli • Università di Milano-Bicocca, ivano.gamelli@unimib.it

Knowledge of the body and disciplinary knowledge. The proposal from the pedagogy of the body in a research with primary school teachers

Una didattica capace di dare corpo ai saperi, di incontrare la disponibilità ad apprendere del bambino a livello della sua sensibilità più immediata, corporea, continua in molti casi a essere limitata nella scuola a poche ore di educazione motoria. Attraverso proposte concrete, si intende al contrario mostrare come una didattica ispirata alla Pedagogia del corpo possa contribuire al raggiungimento di obiettivi disciplinari tradizionalmente propri di altri saperi (le lettere, le scienze, le arti), attraverso una via che privilegia il piacere del movimento e della scoperta attiva. In particolare, il contributo presenta una ricerca in corso con insegnanti della scuola primaria centrata sul metodo della "Anatomia esperienziale", illustrando come sia possibile integrare esperienzialmente un argomento scientifico utilizzando la percezione e l'immaginazione corporee come essenziali strumenti di conoscenza.

Parole chiave: Embodiment, esperienza, interdisciplinarietà, anatomia, percezione, scuola.

A teaching able to give body to knowledge and meet children's learning attitude in their immediate sensitivity to living bodily experience is often limited in schools to few hours of physical education. Using concrete proposals, on the contrary, we want to show that a teaching experience inspired by the Pedagogy of the Body can help to achieve objectives traditionally reserved to other disciplinary forms of knowledge (letters, science, art), through a way that privileges the pleasure of movement and of active discovery. In particular, the contribution presents a still ongoing research with primary school teachers based on the method of "Experiential anatomy". We will describe how it is possible to integrate experience and a scientific topic using perception and bodily imagination as essential tools of knowledge.

Keywords: Embodiment, experience, interdisciplinarity, anatomy, perception, school.

Saperi del corpo e saperi disciplinari. La proposta della pedagogia del corpo in una ricerca con insegnanti della scuola primaria

1. Pedagogia del corpo: per una didattica aperta ai sensi

Il presente contributo si iscrive nell'ambito della ricerca della Pedagogia del corpo, nuova disciplina accademica inaugurata circa quindici anni nell'ambito dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e in Scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. L'esigenza di aprire uno spazio di riflessione scientifica intorno al ruolo del corpo e del movimento nasceva allora dalla constatazione di un vuoto rispetto alla centralità di tali dimensioni in educazione – soprattutto nell'infanzia e nello specifico nella scuola dell'obbligo – dimensioni la cui presa in carico risulta, ancor oggi, perlopiù limitata a poche ore e a specifiche professionalità e confinata in luoghi a margine della prevalente attività didattica.

Tutto ciò nonostante sia diffusa la consapevolezza di quanto il corpo rappresenti lo snodo fondamentale di ogni sapere: ogni sapere è un sapere del corpo (Sini, 2012). Una consapevolezza che se da un lato ha posto al centro il ruolo di una sensibilità “incarnata” (*embodied*) nei processi educativi, dall'altro continua però – come appena ricordato – a essere riduzionisticamente intesa o, al contrario, ma con analoghi effetti, a generare unicamente il moltiplicarsi di riflessioni puramente teoriche. Il corpo di cui si parla è infatti spesso un corpo astratto, le cui ricadute faticano a incontrare i corpi “vivi” dei bambini e dei loro insegnanti, a produrre quei cambiamenti potenziali che una didattica “aperta ai sensi” (Gamelli, 2013) potrebbe generare.

«Nella conoscenza scientifica di matrice medica (che è poi il paradigma prevalente della didattica scolastica) il corpo è semplicemente organismo – della cui salute giustamente ci preoccupiamo – qualcosa che riteniamo di avere, dimenticando spesso però di esserla. Siamo, per così dire, abbagliati dal “corpo saputo” e dimentichi del “corpo sentito”. Il sapere del/sul corpo che si insegna dai primi anni di scuola alla laurea sembra rimuovere il dato vivo, sensibile, della relazione [...]. Ma cosa può significare una relazione con il corpo “vissuta”, percepita da dentro e contemporaneamente vista da fuori, “sentita”?» (Gamelli, 2016, pp. 10-11).

Eppure le ragioni e le rivoluzioni di una didattica corporea sono immediatamente ricavabili da alcune semplici osservazioni. L'insegnante che spiega *tout court* ai suoi giovani studenti alla lavagna il perimetro di una figura geometrica potrebbe ottenere un altrettanto e più efficace risultato se semplicemente prima li facesse fisicamente percorrere i lati dell'aula dove sono a lungo costretti seduti¹; con una danza potrebbe poi trattarne esperienzialmente i possibili e più complessi sviluppi geometrici, prima di affidarsi alla concettualizzazione.

1 Non si tratta probabilmente di nulla di particolarmente nuovo – nei suoi studi sulla didattica della geometria e della matematica, Piaget (2016) ne parla diffusamente – ma ancora diffusamente disatteso.



Ancora: voler ottenere la disciplina in aula, coltivando l'attenzione di bambini e ragazzi per ore, è una vera sfida all'interno della didattica. La richiesta, più spesso la pretesa, che stiano seduti a lungo prestando continua attenzione e concentrazione è un obiettivo più consono alle abilità di uno studente avanzato o di intellettuale che di un bambino o di un preadolescente.² Si deve sapere che stare attenti per cinque o sei ore al giorno, pressoché immobili, in spazi costretti, non solo comporta posture scorrette, ma ha implicazioni negative, per esempio, sulla vista. Non è una questione di buona o cattiva volontà. Il bambino volenteroso non è bravo, semmai è più adattato di altri. Da questo punto di vista è sano distrarsi e guardare fuori dalla finestra, perché, ad esempio, la messa a fuoco costante dopo un po' di tempo diventa faticosa e malsana e va compensata. Per non dire del bisogno di muovere il corpo e intervenire sulla postura. Ecco l'importanza di proporre esercizi molto semplici, dal rilassamento degli occhi, agli esercizi di allungamento, alle tecniche di concentrazione, ad altri ancora che ogni insegnante può far propri.

Pensiamo poi ai due basilari apprendimenti della scuola, leggere e fare di conto: «Leggere è innanzitutto dare voce. Imparare a leggere implica la consapevolezza della relazione che lega l'emissione del suono alla respirazione. Si legge sull'espiazione, mentre le pause, il rispetto della punteggiatura coincidono con la fase inspiratoria, che si fa più breve. Le sfumature, gli accenti con i quali si "colora" una lettura dipendono dai diversi "risuonatori" che si utilizzano (cranico, nasale, toracico, addominale), da come si spinge l'aria attraverso le varie parti del corpo. Tutto ciò lo ritroviamo metaforicamente nella scrittura. Scrivendo posso "respirare" attraverso un punto o una virgola o andando a capo, posso alzare la voce con un punto esclamativo, esprimere dubbio-stupore-emozione con un punto di domanda. Scrivere si collega alla capacità di saper gestire un codice comunicativo. Ma prima di tutto quello dello scrivere è un gesto: il gesto della scrittura. Esso implica, come sa bene un bambino che si accinge a impararlo, una particolare prensione della penna (la capacità di opporre così finemente pollice e indice è una capacità che solo la specie umana possiede), un'armoniosa capacità di coordinare il movimento della mano con quello del polso e del braccio, una corretta postura della schiena che favorisca una favorevole coordinazione occhio-mano [...]. Scrivere abbraccia il tempo (il ritmo) e lo spazio, poiché lo "spazio-foglio" richiama la stessa capacità di organizzazione dello "spazio-ritmo-corpo"» (Gamelli, 2016a, p. 201).

E naturalmente così potremmo continuare. Pensiamo però che questi esempi, che troveranno un affondo esemplificativo, per quanto attiene il rapporto fra sapere del corpo e saperi disciplinari, nel proseguo del contributo, già consentano di giustificare le ragioni di una disciplina – la pedagogia del corpo – che qui si offre come cornice all'interno della quale sia possibile recuperare e rielaborare in forma nuova la molteplicità di teorie ed esperienze, già maturate all'insegna di una didattica attiva a partire da alcuni decenni fa (A.A.VV., 1974; Freinet, 1977).

Senza alcuna pretesa di esaustività e senza voler necessariamente aggiungere un nuovo sapere ai molti già presenti, la pedagogia del corpo (Gamelli, 2011) si

2 Numerosi studi scientifici (Kahneman, 1973, Douglas, 1983, Poli, Marzocchi, Molin, 2000), condotti grazie alle nuove conoscenze e ai sofisticati strumenti delle neuroscienze, concordano sul fatto che la possibilità di un bambino di mantenere l'attenzione di fronte alla classica lezione *ex cathedra* cala sensibilmente dopo i venti minuti e comunque non supera i quaranta minuti.

propone come uno spazio interdisciplinare e trasversale di elaborazione e di sistematizzazione, in chiave pedagogica e didattica, delle molteplici proposte a mediazione corporea ricavabili dalle più svariate discipline (quali la psicomotricità, la danza, le tecniche di rilassamento e di respirazione, le consapevolezze nell'uso della voce e del gesto, l'animazione teatrale e le diverse declinazioni artistiche, solo per citarne alcune).

Nella ricerca che qui presentiamo, tali prospettive sono declinate nello specifico secondo l'approccio della "Anatomia esperienziale", che consente di approcciare in forma "sentita", e non unicamente attraverso il supporto di libri e teorie (Tolja, Puig, 2016), un apprendimento non facile per i bambini, offrendo loro la possibilità di conoscere il proprio corpo, scoprendolo e comprendendolo.

2. *Embodied Teaching* e formazione: prospettiva di ricerca attraverso l'Anatomia Esperienziale



«Insieme a Merleau-Ponty, riteniamo che la cultura scientifica occidentale richieda una considerazione del nostro corpo sia come struttura fisica, sia come struttura esperienziale vissuta; in breve, come entità "esterna" e "interna", biologica e fenomenologica. Questi due aspetti di corporeità (*embodiment*), ovviamente, non sono contrapposti. È vero piuttosto che noi ci muoviamo continuamente avanti e indietro fra di essi descrivendo una traiettoria circolare» (Varela, Thompson, Rosh, 1991, p. 16).

L'oggetto della ricerca³ – in corso – qui presentata attiene al campo dell'*Embodied Teaching* (Bresler, 2004), in cui vengono studiati gli aspetti incarnati in gioco nei processi di insegnamento/apprendimento.

La prospettiva dell'*embodiment* è andata a definirsi su un territorio di frontiera tra gli studi della filosofia della mente e le scienze cognitive sulla base di una matrice epistemologica riferita al "macroparadigma" della complessità. È proprio alla luce di questo paradigma che "la ricerca pedagogica viene ad alimentarsi sempre più frequentemente con saperi riferibili ad ambiti di ricerca non sempre individuabili nell'ambito delle scienze dell'educazione o della formazione, ma che apportano un contributo significativo alla ricerca educativa sia sul piano empirico che sul piano teoretico" (Striano, 2015, p. 91).

La ricerca si propone, nella logica della non-delega a esperti esterni alla scuola, di cercare di dare degli strumenti applicabili in mano agli insegnanti per interrogare e coltivare l'*embodiment* del proprio insegnamento e per osservare le ricadute che questo può avere nel contesto classe: in termini di contenuti didattici specifici, ma, soprattutto, rispetto alla promozione di un interesse alla ricerca con i bambini, con e dal corpo.

Presupposto di partenza è che una formazione a mediazione corporea in contesto scolastico, offerta da un operatore esterno, in un ambito corporeo specifico, spesso invita un insegnante a cambiare o rivedere il proprio modo incorporato di stare in aula, a partire dall'utilizzo di strumenti didattici specifici. Tuttavia questo richiede spesso un cambiamento di "postura" che coinvolge la persona

3 La ricerca dal titolo "Dynamic Embodiment e formazione: prospettiva di ricerca attraverso l'Anatomia Esperienziale" è sviluppata all'interno di un percorso di dottorato in Scienze della Formazione e della Comunicazione presso l'Università Milano-Bicocca.

in profondità, dal momento che il “modo incarnato” di stare in aula è il risultato di un complesso insieme di fattori (personali, legati alla propria storia, alle inclinazioni, allo stile di vita, all’interazione con l’ambiente; potremmo sintetizzare con l’espressione di “come ci si porta nel mondo”), e non sempre chi segue una formazione è disposto o ha la capacità di integrare le esperienze che attraversa nel contesto di formazione con il proprio stile, fatto di presenza e sapere, saper fare e saper immaginare.

Il punto di partenza di questo lavoro è dunque indagare alcuni aspetti *del- l’embodied teaching* di ciascun partecipante, a partire dallo stile di insegnamento che gli appartiene. Per questo motivo la metodologia di ricerca utilizzata, di tipo qualitativo, si ispira alla *Cooperative Inquiry* (Reason, Heron, 2001) in cui i partecipanti sono considerati a tutti gli effetti soggetti attivi della ricerca, dei co-ricercatori: come spesso ricordano Heron e Reason nei loro scritti, si tratta di una ricerca “with rather than on people” (Reason, Heron, 2001, p. 179). Ancora, in linea con i presupposti cooperativi, i risultati della ricerca non vengono intesi solo in termini teoretici, ma anche pratici, nella credenza che sia “l’azione creativa dei soggetti coinvolti ad indirizzare al meglio questioni sentite come importanti” (Reason, Heron, 2001, p. 183).

Tuttavia, la ricerca cooperativa rimane solo un’ispirazione di fondo del lavoro perché entrare a fare ricerca nel mondo della scuola significa spesso calarsi in un contesto in cui viene implicitamente ma potentemente formulata una richiesta formativa: che nel tempo dedicato alla ricerca si possano acquisire strumenti nuovi per la didattica in aula.

La ricerca, dunque, nel suo svolgimento pratico, per andare incontro a questa richiesta da parte dei partecipanti, si configura più come una ricerca-formazione, con una struttura degli incontri inizialmente definita, per fornire agli insegnanti coordinate precise di lavoro, esportabili in aula; la struttura degli incontri – il contenitore – è imbastito a priori dalla ricercatrice, e non co-discusso con i partecipanti.

Nel disegno di ricerca è stato così inserito un approccio somatico che permettesse di creare quella lente attraverso cui leggere e fotografare atteggiamenti, posture, presupposti, azioni, legati alla dimensione incarnata dell’insegnamento di ciascun partecipante: l’Anatomia Esperienziale (Bainbridge Cohen, 2008; Olsen, 2001).

Elemento cardine della ricerca cooperativa, infatti, è l’utilizzo di una metodologia che integra, e valorizza, differenti tipi di conoscenza: “*presentational knowing*”, “*propositional knowing*”, “*practical and experiential knowing*” (Reason, Heron, 2001). Strutturare il processo conoscitivo della ricerca come percorso che attraversa tre tipi di conoscenza, esperienziale, rappresentazionale e cognitiva, è uno dei presupposti di fondo di questa metodologia di ricerca.

L’Anatomia Esperienziale si colloca pertanto nel primo momento, esperienziale. Questo approccio somatico studia la possibilità di entrare in contatto con la struttura organica che noi siamo, con la struttura del nostro corpo, attraverso l’esperienza che ne facciamo. Non rifiuta il supporto di modelli come atlanti e tavole classiche anatomiche, ma il presupposto di fondo è che il corpo studiato come oggetto non sia il corpo vivo e vivente. Noi siamo strutture viventi ed è possibile entrare in contatto con la struttura che noi siamo attraverso altre forme di conoscenza, che non siano il piano di osservazione di un modello inanimato e statico come una tavola anatomica.

L’anatomia tradizionale prese avvio nel Diciassettesimo secolo, con la pratica di dissezione dei cadaveri che diede un contributo decisivo alla nascita della



medicina moderna. Il paradigma meccanicistico riduce il corpo allo statuto di oggetto, aggregato di parti, studiato sui cadaveri e riprodotto nelle tavole anatomiche.

«Se l'anatomia è lo studio degli organi corporei nella loro esteriorità, se la fisiologia è la ricostruzione sintetica del vivente a partire da questa esteriorità, anatomia e fisiologia sono condannate in partenza a non capire niente del corpo, perché lo concepiscono semplicemente come una modalità particolare della morte» (Galimberti, 1983, p. 47).

Non è possibile comparare il corpo con lo stato di oggetto perché esso è costantemente percepito. Nell'Anatomia Esperienziale il corpo non è considerato come un semplice oggetto, ma innanzitutto come un sistema vivente; propriocezione, cinestesia, enterocezione sono usati per identificare, articolare, differenziare e integrare i differenti tessuti del corpo, per andare a scoprire le diverse qualità che contribuiscono al movimento (Bainbridge Cohen, 2008).

Più che di una tecnica specifica, quindi, si può parlare di un approccio somatico che apre alla possibilità di studiare l'anatomia partendo da una prospettiva epistemologica differente che integra informazioni provenienti da sensi, tocco, e movimento. L'Anatomia Esperienziale si nutre di un paradigma sistemico quando si interessa delle connessioni tra il più piccolo livello di attività nel corpo e quello più macro.

Studiare la mappa è, come affermava Gregory Bateson, diverso che studiare il territorio. Posso avere un'idea più chiara del territorio, attraverso una mappa, ma le due esperienze rimangono su due piani totalmente differenti.

L'Anatomia Esperienziale parte dal principio che la consapevolezza del corpo ci guida all'esperienza di noi stessi come una presenza viva, desta, piena (Wright Miller, Ethridge, Tarlow Morgan, 2010). La direzione di ricerca di questo approccio va a costantemente indagare il dialogo tra consapevolezza e azione. L'obiettivo è di aumentare la consapevolezza delle relazioni che sussistono nel nostro corpo/mente e agire a partire da questa consapevolezza. Per questo motivo è un'interessante lente attraverso cui leggere *setting* ed eventi educativi e nello stesso tempo straordinario alleato didattico per il lavoro di scoperta del corpo umano con i bambini⁴.

«Risulta opportuno [...] provare ad affrontare una mutazione di paradigma secondo la quale educare in ambito corporeo significa, indispensabilmente, riflettere su una "teoria pedagogica della corporeità" capace di recuperare contributi multidisciplinari, soprattutto nell'ambito della biologia e delle neuroscienze, da un lato, ed ipotesi didattiche ad esse coerenti, dall'altro» (Iavarone, 2011, p. 63).

4 Questo approccio somatico è stato utilizzato nella didattica di una lezione universitaria tenuta nel marzo 2016 presso l'insegnamento di Pedagogia del corpo, Università di Milano-Bicocca, nell'ambito di un ciclo di lezioni sulla sensibilizzazione alla dimensione corporea attraverso diverse tecnologie didattiche in aula, rivolta a studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Nella lezione, iniziata con l'invito di tracciare, singolarmente, un rapido schizzo dell'immagine dello sterno e della cassa toracica, è seguito un lungo momento di percezione guidata attraverso il tocco e il movimento del proprio asse centrale e della struttura ossea ad esso collegati. È stato poi chiesto di ridisegnare la parte del corpo interessata, alla luce delle informazioni ricevute dal lavoro percettivo e solo alla fine si è operato un confronto con modelli classici di anatomia per l'integrazione del proprio immaginario corporeo. In questo modo si è voluto stimolare la riflessione degli studenti sulla differenza tra corpo conosciuto/rappresentato e corpo percepito.



3. La struttura della ricerca

Per illustrare la metodologia di ricerca utilizzata sul campo, verrà sinteticamente descritto a paradigma, nelle sue diverse fasi, un incontro, sia nel lavoro con le insegnanti sia nella trasposizione didattica che una delle partecipanti ha effettuato. Le insegnanti, afferenti tutte a scuole primarie, vengono incontrate con cadenza bisettimanale in una serie di sei incontri in un *setting* di ricerca adeguato al livello di sperimentazione corporea richiesta. Ogni incontro ha una struttura circolare. Il punto di partenza è sempre un tema anatomico, che fa da filo di continuità. Nell'incontro che verrà qui descritto a esempio, il tema è il piede nella sua struttura ossea.

Da un primo rapido giro di associazione libera d'idee e da un rapido disegno, in pochi minuti, che viene chiesto a ogni insegnante di tratteggiare, già emergono dei temi interessanti su cui direzionare il lavoro. Il disegno su foglio bianco, anche solo con un tempo a disposizione di qualche minuto, restituisce a ogni partecipante e al gruppo un'immagine precisa, per quanto semplificata e stilizzata, di quella parte anatomica. Dare una forma, nero su bianco, permette di rendersi conto di quali informazioni sono dentro di sé chiare e quali no. E dunque di direzionare il lavoro del gruppo di conseguenza.

L'anatomia Esperienziale, si diceva, studia la struttura del corpo umano a partire dall'esperienza che ne facciamo, ma non rifiuta un confronto con modelli classici.

Andiamo dunque a utilizzare degli atlanti per chiarire maggiormente la conformazione della struttura ossea del piede. L'uso di un software in 3D, proiettato sul muro, interattivo, permette di focalizzarsi non solo sulla forma di ciascun osso, ma soprattutto sulle relazioni che intrattiene con la struttura di cui fa parte.

Cercando di andare oltre a una logica giusto/sbagliato, il lavoro è sull'attivare una riflessione su ciò che è per ognuno più conosciuto/familiare/ben percepito in quella specifica area del corpo, e ciò che non lo è, identificando parti o principi anatomici che possano avere un contenuto più euristico per il gruppo.



Figura 3: Tratta da un software anatomico in 3D



Figura 4: Disegno di una partecipante: ossa del piede

Un principio su cui si ferma la nostra attenzione, anche dal confronto tra le tavole anatomiche e i disegni, è quello della tridimensionalità del complesso osseo del piede: i disegni restituiscono immagini per lo più piatte. Prendiamo un tempo per nominare le 26 ossa del piede, esplorare le connessioni tra di loro; e

mentre le osserviamo sul dispositivo virtuale, proviamo a percepirle utilizzando il tocco prendendo un piede alla volta tra le mani. Viene posta particolare attenzione alle due macro strutture che compongono il piede, il piede-caviglia e il piede-calcagno, disposti a due diversi livelli nello spazio. Il gruppo esprime interesse per il tema dello spazio intra-articolare e inter-osseo: considerare il piede come un composto di parti interdipendenti, che mantengono, tuttavia, piccole autonomie di movimento direziona il lavoro verso la ricerca, nell'esperienza, di maggior leggerezza e mobilità articolare.

Si entra dunque nella fase di lavoro definita da Heron e Reason “la pietra angolare del metodo di ricerca” (Reason, Heron, 2001), quando i partecipanti si immergono nella dimensione esperienziale.

È il momento di contatto con la conoscenza estetica, la cui funzione è quella di “condurre lontano dalle idee di partenza, verso nuovi territori, impreviste azioni, *insight* creativi” (Reason, Heron, 2001, p. 187).

Innanzitutto proviamo a sentire le differenze tra i due piedi, il piede massaggiato e quello no. Poi ritorniamo all'esperienza del tocco, questa volta a coppie, per sperimentare l'ascolto di una struttura ossea diversa da quella personale. Infine si chiede di entrare nel movimento: vengono proposte diversi tipi di camminate, per sperimentare le varie parti attivate durante il massaggio, per sentire le linee di forza che attraversano in diagonale i due piedi, per connettere i piedi con ginocchia e anche. Lentamente si conduce verso un movimento sempre più libero, in cui ogni partecipante possa integrare l'esperienza della percezione e i principi anatomici osservati, nel movimento, in forma personale.

Dopo un tempo di esplorazione, ancora all'interno del momento estetico, si chiede ai partecipanti di fermarsi davanti a un foglio bianco, disposto nello spazio, e di “dare voce” a quella parte del corpo che hanno osservato, immaginato, contattato, mosso.

È il momento di far emergere la “metafora vivente”. L'indicazione è di “dare voce” alle ossa dei piedi e di contattare un ricordo, un'esperienza, un momento legato alla propria vita professionale in aula.

Al termine di questo passaggio, i partecipanti si radunano per condividere i loro scritti e le loro impressioni “sensibili”. Si passa così dal momento estetico e narrativo a quello della conoscenza proposizionale nel quale si considerano le idee originali emergenti da ogni scritto e il collegamento che ognuno riesce a fare per individuare in esso una propria direzione rispetto al proprio stile personale.

Il passaggio è dal linguaggio analogico, poetico, incarnato che viene dal contatto estetico dell'esperienza, a un tipo diverso di linguaggio, legato ad una “comprensione intelligente” (Formenti, 2009, p. 34), che tende verso la costituzione di una teoria locale.

L'ultima parte di ogni incontro è dedicata all'enunciazione di un'azione deliberata (Formenti, 2009) o quello che Heron e Reason definiscono come “conoscenza pratica” (Reason, Heron, 2001). Ogni insegnante è invitata a immaginare un modo per portare la conoscenza attraversata durante l'incontro, nel contesto classe; a diversi livelli: c'è chi vorrà rimanere su un cambio di “postura” e sull'osservazione di sé in relazione agli studenti, chi invece sentirà la voglia di sperimentare didatticamente in aula quanto attraversato durante l'incontro. “È il corpo il banco di prova delle nostre esperienze cognitive” (Nigris, 2007, p. 88).

A questo proposito si riporta qui un'attività didattica presentata da una delle insegnanti proprio in seguito dell'incontro sui piedi.



Nel corso del successivo incontro, l'insegnante ha raccontato lo sviluppo della propria azione deliberata in classe:

«Ho pensato di proporre ai miei alunni un'esperienza simile a quella sperimentata nella ricerca, portando l'attenzione dei bambini sul significato della parola "cura". In aula di psicomotricità ci siamo seduti in cerchio scalzi e ho chiesto loro prendersi cura di un piede: toccarlo per conoscerlo, toccarlo per coccolarlo, massaggiarlo, scoprire eventuali punti dolenti e fare in modo di far stare bene questo piede. Dopo qualche minuto ho chiesto ai bambini di alzarsi e "ascoltare" le sensazioni provenienti dai due piedi : li sento uguali? percepisco delle differenze?

È stata immediata la risposta dei bambini, prima un coro di "ohhhh" con gli occhi spalancati e il sorriso della scoperta: "Caspita come sono diversi!", "Il piede che ho massaggiato è leggerissimo!", "lo sento come se avesse le bollicine...".



Fig. 3: Rappresentazione grafica dei due piedi: come una pianta florida o appassita



Fig. 4: Rappresentazione grafica dei due piedi: come diversi paesaggi

È stata così evidente per loro la differenza che ho pensato di proporgli di pensare ad un'immagine da associare ad ognuno dei due piedi. Quindi ho chiesto loro di rappresentare con un disegno le immagini mentali a cui hanno pensato.

Il contrasto nei loro disegni è proprio evidente. A questo punto ho chiesto se fosse possibile associare questa esperienza sui piedi a qualche attività che loro svolgono in classe. Abbiamo intitolato questo momento di riflessione “Dai piedi alla testa”. Sono emerse considerazioni molto interessanti sulla relazione tra la cura verso il loro piede e la cura nello svolgimento di un compito con la conclusione che se si lavora con cura il risultato è decisamente migliore di un lavoro eseguito in modo frettoloso e senza impegno».

Alcuni bambini hanno invece associato i due piedi a diversi stati d’animo. Ad esempio: piede massaggiato come un fiore forte: «Mi sento un fiore forte quando faccio matematica, mi sento un fiore debole quando faccio inglese».

«Mi sento come un piede massaggiato quando mi fanno i complimenti, mi chiedono di giocare e di parlare, mi sento come un piede non curato quando non vengo ascoltato».

«Vedo il piede massaggiato come un quaderno curato e accudito, il piede non massaggiato come un quaderno stropicciato, strappato e colorato a casaccio».

«Associo il piede massaggiato ad un giardino pulito e bello e il piede non massaggiato ad una città con lo smog».

«Ho immaginato due vasi di fiori: un bocciolo che ha bisogno di acqua per crescere il piede non curato, un fiore sbocciato grazie alla pioggia il piede massaggiato. La concentrazione, l’impegno e la cura mi potrebbero aiutare ad avere lo stesso risultato del piede massaggiato».

L’insegnante ha riportato al gruppo che nei giorni seguenti, in alcune situazioni, ha utilizzato la relazione che avevano creato tra le sensazioni provate durante questo lavoro e l’impegno e la cura necessarie per avere un buon risultato.

«Mi sono accorta che bastava richiamare l’esperienza del piede massaggiato perché capissero immediatamente come dovessero affrontare un determinato lavoro».

Un tipo di didattica di questo tipo, che radica il concetto di cura in un’esperienza corporea in cui si è attraversato, nella percezione, uno stato di benessere, va nella direzione di una scuola che dà spazio al “prendersi cura” come attività che promuove il ben-essere del bambino, offrendogli la possibilità di espandersi e fare esperienza di sé (Mortari, 2006).

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1974). *A scuola con il corpo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Boscolo P. (1997). *Psicologia dell’apprendimento scolastico, aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET.
- Bainbridge Cohen B. (2008). *Sensazione, Emozione, Azione. Anatomia esperienziale del Body-Mind Centering*. Latina: Somatica.
- Bresler L. (Eds). (2004). *Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning*. Dordrecht/Boston/London: Springer.
- Douglas V.I. (1983). *Attentional and cognitive e problems*. In Rutter M. (Eds.), *Developmental neuropsychiatry*. New York: Guilford Press.
- Farnell B. (2012). *Dynamic Embodiment for Social Theory. “I move therefore I am”*. New York: Routledge.
- Formenti L. (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Trento: Erickson.
- Freinet C. (1977). *La scuola del fare*. Milano: Emme.
- Galimberti, Umberto (1983). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.



- Gamelli I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli I. (2013). *A scuola in tutti i sensi*. Milano: Pearson.
- Gamelli I. (2016). *Il sapere del corpo. Saggi per l'educazione*. Milano: IPOC.
- Gamelli I. (2016a). In principio era il verbo. Educare la voce per educare l'ascolto. *Educational Reflective Practices*, 2(6), pp. 195-204.
- Heron J. (1996). *Co-operative Inquiry. Research into the Human Condition*. London: Sage.
- Iavarone M.L. (2011). *Abitare la corporeità. Nuove traiettorie di sviluppo professionale*. Milano: Franco Angeli.
- Kahneman D. (1973). *Attention and Effort*. New York: Prentice-Hall.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nigris E., Negri S.C., Zuccoli F. (Eds). (2007). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci.
- Olsen A. (2001). *Anatomia Esperienziale*. Como: Red.
- Piaget J. (2016). *Logica e conoscenza scientifica*. Roma: Studium (Edizione originale 1967).
- Poli G., Marzocchi M., Molin A. (2000). *Attenzione e metacognizione. Come migliorare la concentrazione della classe*. Trento: Erickson.
- Reason P., Heron J. (2001). *The practice of Co-operative Inquiry: Research with rather than on people* in *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.
- Sini C. (2012). *Il silenzio e la parola. Luoghi e confini del sapere per un uomo planetario*. Milano: IPOC.
- Striano M. (2015). *Embodiment*, in Cunti A. (2015). (Eds). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.
- Tolja J., Puig T. (2016). *Essere corpo. Come ripensare lavoro, educazione, sport, architettura, design, moda, salute e spiritualità da una prospettiva corporea*. Milano: TEA.
- Varela F.J., Thompson E., Rosh E. (1991). *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*. Milano: Feltrinelli.
- Wright Miller G., Ethridge P., Tarlow Morgan K. (Eds). (2010). *Exploring Body-Mind Centering*. Berkeley, CA: North Atlantic Books.



