



Educare alla corporeità nel rapporto col reale, tra esteriorità ed interiorità

Educate to corporeality with reality, between exteriority and inwardness

Daniele Coco
Università Cattolica, Milano
daniele.coco@unicatt.it

ABSTRACT

With this essay we want to investigate the pedagogical value of body mediation, in order to find the true meaning of life, the beauty and potentiality embedded in man, in a harmonic way, between the exteriority of the world we live in and inwardness of experiences and intimate values that every man owns.

The body becomes then an expression of the intimate substantial reality of the person, which may facilitate, transform and enhance the individual dimension of man.

It is important to explore the theoretical and epistemological basis of body education as means of communication, in order to restore the balance between different instances, between the outer self and inner self, between the body and the inwardness, especially in case of changes.

Con questo saggio si vuole indagare il valore pedagogico della mediazione corporea, al fine di ritrovare il senso autentico del vivere, del ritrovare la bellezza e le potenzialità incorporate nell'uomo, in armonia tra l'esteriorità del mondo in cui viviamo e l'interiorità dei vissuti e dei valori intimi che l'uomo possiede.

Il corpo diventa così espressione intima della realtà sostanziale della persona, che può agevolare, trasformare e valorizzare la dimensione individuale dell'uomo.

Esplorare i fondamenti teorici ed epistemologici dell'educazione del corpo come vettore comunicativo, inserito nel contesto socio-culturale attuale, dovrebbe ristabilire l'equilibrio tra diverse istanze, tra il sé esteriore e il sé interiore, tra il corpo e l'interiorità, specialmente quando vi sono dei cambiamenti.

KEYWORDS

Educazione, Reale, Corpo, Corporeità, Linguaggio Corporeo.
Education, Real, Body, Corporeality, Body Language.

Introduzione

Il continuo bisogno di adeguarsi agli standard della società odierna, in continuo cambiamento, lo schizofrenico stare al passo con i tempi, il moltiplicarsi in modo eccessivo delle conoscenze e delle competenze, l'esigenza di farsi strada per l'affermazione di sé nel mondo dell'effimero, sta portando i giovani e le loro famiglie, ad un lento adeguamento ed appiattimento che a-personalizza l'io e rende il corpo oggetto da utilizzare, mostrare, abusare.

“Nella civiltà dell'immagine il corpo acquista crescente rilevanza, ma la nostra è anche la civiltà del virtuale nel quale il corpo è “dissolto”. Non è facile integrare queste due prospettive, le quali – pur avendo alla propria radice lo stesso fenomeno (cioè la tecnologia comunicativa) – nei fatti divergono e possono portare dissociazione. L'attenzione al corpo così come viene alimentata dai media si traduce nella esaltazione della prestanza fisica, della forza esibita ed ostentata” (Mari, 2007, p. 173). Pertanto sembra utile poter affrontare il corpo in tutte le sue dimensioni, in modo da poter ristabilire le giuste istanze che le circostanze attuali, come vedremo, ci richiedono.

1. Educare il corpo nel reale

Le generazioni 2.0 vivono la realtà circondata dalle nuove tecnologie e dal virtuale che ne caratterizza in particolar modo l'aspetto comunicativo, di relazione, di approccio, di conoscenza, sia interpersonale che del sapere in sé. “Questa tendenza, sta contribuendo alla determinazione di una scarsa attitudine alla gestione delle relazioni interpersonali e sociali, dando sempre minore acquisizione della consapevolezza di se stessi. Il mancato utilizzo del proprio corpo, infatti, impedisce di sviluppare la padronanza di sé, delle percezioni e, non da ultimo, di sperimentare la soddisfazione che da esse deriva” (Coco, 2014b, p. 209). Infatti la generazione web “risulta estremamente intangibile: il contatto con l'altro, o con un prodotto, avviene in primis online, e questo conduce la generazione 2.0 a valorizzare gli elementi di relazione, prima ancora delle valenze concrete e il contatto fisico” (Capeci, 2014, p. 84). Il concetto di virtualità apre questioni attuali, che oggi hanno bisogno di essere trattate soprattutto con i giovani, poiché per loro, ciò che è virtuale diviene con estrema facilità l'unico mezzo e strumento intimo in cui veicolare gioie e frustrazioni. Va da sé che “le tecnologie virtuali alimentano la tendenza a superare la fisicità come limite per esaltare l'io psichico/percettivo. [...] Nel caso della dissipazione virtuale della fisicità, emerge il desiderio di superare i confini del corpo” (Mari, 2007, p. 173). La conseguenza estrema di questo fenomeno ci sta portando a vivere in un momento storico in cui è “la cultura del narcisismo a rappresentare il riferimento vincente d'un uomo insicuro, che si rassicura con la forma fisica, col modo di vestire, con la possibilità di consumare. [...] Si sta determinando un io minimo, caratterizzato da un senso di vuoto interiore, inappagato dal mondo degli oggetti che è divenuto una proiezione disperata di se stessi, [...] alienato nell'immagine che ha di sé e più importante delle capacità professionali e dell'esperienza” (Mollo, 2000, p. 35). Zygmunt Bauman nell'homo consumens, affermava che: “impegnati a guadagnare di più, per potersi permettere le cose di cui sentono di avere bisogno per il proprio benessere, le donne e gli uomini di oggi hanno meno tempo per la reciproca empatia, e per confrontarsi apertamente, sia pure, talvolta, in modo sofferto e faticoso, sui reciproci problemi e fraintendimenti; meno ancora avranno tempo per risolverli” (Bauman Z., 2007, p.33). Come affermava Karol Wojtyła

parlando del corpo di noi esseri umani “dovrebbe l’essere prevalere sull’avere, e quindi, dovremmo piuttosto che avere un corpo, essere un corpo” (Wojtyla, 2003, p. 472). Trattando il corpo come oggetto si finisce col trattare “la persona come oggetto, sfigurandola rispetto al suo essere anzitutto soggetto cioè – come si diceva seguendo Tommaso e Kant – fine e mezzo” (Mari, 2011, p. 287). Ci si pone dunque la domanda di come questa tendenza troppo forte possa essere contenuta e si possa pensare di intervenire pedagogicamente.

Partendo dal presupposto che, solo attraverso una relazione educativa concreta con l’altro posso conoscere meglio me stesso si può arrivare a sostenere che “se non conosce l’altro da sé, il soggetto non può sviluppare le proprie facoltà intellettive e affettive, non può da solo giungere alla propria maturità spirituale” (Polenghi, 2006, p. 247).

La società dunque, “diventa fondamentale come sistema, struttura ordinata e dinamica che mette al centro la persona, attraverso forme istituzionali e associative molteplici, vale a dire attraverso quelli che sono stati chiamati corpi intermedi” (Agazzi, 1978, p. 269).

Questi posso essere la famiglia, il parlamento, il governo, la scuola, le associazioni culturali e partiti politici, la stampa, il cinema, l’arte, lo sport.

“In ogni caso, proprio mediante l’opera di siffatti istituti e raggruppamenti l’assetto societario può assumere la fisionomia della società educante. A ciascuno di essi, mentre coltiva la comune radice teologica, assiologica e deontologica, spetta attendere alla determinazione del proprio specifico compito educativo. Pertanto, a tutti gli organismi sociali, non soltanto alle persone investite di dirette responsabilità educative, tocca interrogarsi su come e perché educare” (Pati, 2003, p. 235).

I legami, le relazioni, il lavoro comune, il gioco di squadra richiedono tempo e sforzi per mantenerli saldi ed uniti nel perseguire un obiettivo comune, soprattutto se in gioco vi sono interessi personali.

Infatti è mutato il modo in cui vivere la realtà sociale trasformandosi in: “una rete, una matrice di connessioni e disconnessioni causali e di un numero sostanziale infinito di possibili combinazioni” (Bauman, 2007a, p. VIII). Così facendo tutti gli uomini e le donne ma purtroppo anche i bambini, diventano accumulatori di dati ed informazioni molteplici e plurali che non può approfondire mai.

Questo grande mutamento trasforma anche il modo in cui viviamo la casa, la piazza, le città, queste si trasformano progressivamente, perdendo di vista la propria storia, i propri ambienti e spazi, la propria identità. “Certo, la città-reticolo di quartieri-dormitori, di spazi commerciali, di luoghi di aggregazione transitoria (le vie, le piazze), di locali per la produzione (officine, magazzini) – ha via via ridotto ogni spazio libero e aperto per i bambini” (Cambi, Staccioli, 2008, p. 237). Il contatto con il sistema di relazioni, ed il benessere del cittadino, la qualità della vita dei suoi abitanti non sono più l’obiettivo primario. Bauman precisava che il mondo che abitiamo è composto da: “mura tutt’altro che solide e assolutamente non erette una volta e per sempre. Al contrario, ricordano piuttosto le pareti divisorie delle scatole di cartone, o dei pannelli mobili sempre pronti a mutare dislocazione in base alle diverse esigenze” (Bauman, 2003, p.50).

Questa riflessione fa emergere delle domande radicate in chi vive nelle grandi città, in chi ha il desiderio di condividere e crescere in un luogo che custodisca ancora l’attenzione verso l’altro, dove potersi realizzare sin dalla tenera età, dove poter giocare, socializzare, educare e farsi educare.

E quindi si sta cercando attualmente di ricorrere ai ripari trovando soluzioni non sempre efficaci: “ricostruendo tali spazi in giardini e luoghi protetti, in itinerari nella stessa città, in occasione festose di ludi infantili (cacce al tesoro,

gare di corsa etc.). Si è cercato e si cerca di ricostruire dignità al gioco spontaneo infantile. A tale dignità richiede anche e soprattutto luoghi ad hoc, perché l'esperienza del gioco possa esser ri-vissuta in tutta la sua forza formativa: di libertà e di gioia, appunto. Si è cercato di ri-educare ai giochi, al giocare tradizionale, soprattutto con le ludoteche, che vengono ad offrire spazi organizzati per vari giochi e animatori capaci di riattivare nei bambini l'atteggiamento ludico, sottraendo ai passatempi passivi o a giochi soltanto da tavolo, da tappeto, costretti in spazi coatti, la cameretta, il soggiorno, il terrazzo" (Cambi, Staccioli, 2008, p. 237).

Per avere un orizzonte globale su come è cambiato il modo di vivere i luoghi dove si è deciso di crescere ed educare i propri figli bisogna: "cogliere in profondità le forme che assume l'esistenza metropolitana, specialmente presso le nuove generazioni, bisogna indagarne i tratti spaziali e temporali. Si scopre così che i luoghi del vivere urbano, primo fra tutti la piazza, sono oggi privati di quel valore simbolico e identitario che li ha generati. La razionalizzazione e funzionalizzazione degli spazi ha certamente contribuito in modo pesante alla spersonalizzazione, ma non meno determinante è il venir meno di quei tempi che erano ritualmente dedicati al ritrovarsi, per riconoscersi in uno spazio comune e in un tempo condiviso. Precarietà e totalitarismo del presente sembrano essere diventati i tratti temporali del vivere metropolitano, così come l'anonimato dei luoghi pare la cifra del vissuto spaziale" (Amadini, 2014, p. 8). Sembrerebbe un pensiero nostalgico ma moderno ed utile scorgere nel nostro personale passato, ricordando come un tempo i cortili dove siamo cresciuti, gli oratori, le piazze, i vicoli, le ville aperte, i mercati, ma anche le campagne, le montagne, il mare avevano un altro significato, l'urbano si integrava con i luoghi di incontro, di scambio, di svago.

"Nella città postmoderna si avverte le necessità di aprire nuovi percorsi d'incontro di storie e di realizzazione di momenti comuni in spazi condivisi. Lo spazio urbano pubblico può, in questo modo, ritrovare la propria funzione di "luogo", in cui scorgere quei necessari tasselli identitari che si nutrono di appartenenza storica e attaccamento affettivo a una comunità, alla propria città" (Amadini, 2014, p. 10). E di conseguenza vivere la città non con timore ma con stupore della scoperta, nell'avventura di scoprire e riscoprire soprattutto per le nuove generazioni luoghi densi di significato, di storia. "La possibilità di lasciarsi condurre dal bisogno di conoscere e di scoprire, attivando sensazioni e percezioni che provengono dal nostro corpo che incontra la città, è una feconda opportunità educativa" (Amadini, 2014, p. 11).

2. Educare alla corporeità tra esteriorità ed interiorità

Come abbiamo già detto, la nostra cultura è "sempre più competitiva e fa coincidere il valore dell'uomo con ciò che egli possiede, quale che sia la sua utilità sociale e il prezzo pagato per l'uso delle sue eventuali facoltà. La società moderna ha innescato un sistema in cui i bisogni che vengono determinati devono essere sempre e comunque soddisfatti; la meta della vita è l'accumulo/possesso di beni e non la ricerca del vero, del bene comune, del bello. Sempre più, la realizzazione dell'uomo nel presente appare come utopia immatura ed illusoria, appannaggio solo dei giovani. In questo scenario, la crisi dei valori rischia di ridurre l'uomo in uno stato di povertà cognitiva e di autoreferenzialità" (Coco, 2014a, p. 215). Ecco dunque che il frutto del sentimento comune nell'affermazione sociale può degenerare facendo perdere di vista chi si è e quale obiettivo si sta raggiungendo. "Da qui le innumerevoli manifestazioni di quelle che appaiono come

riproduzioni, rappresentazioni di un uomo che non vive più di se stesso, ma dell'apparire, dell'avere, della rappresentazione mediale. L'educazione dovrebbe rappresentare l'attività umana in grado di ricomporre l'armonia [...] tra il limite e la finitezza dell'uomo e la sua ansia di infinito" (Musaio., 2013, p. 114).

L'educazione in questo scenario può giocare un ruolo chiave "in risposta all'esigenza, sempre più lampante, di promuovere un'educazione ai valori, alla socievolezza ed al senso di responsabilità, rafforzate dalle esperienze e dai vissuti personali e corporei. Una volta riconosciuti i beni/fini della natura umana, immanenti e non 'imposti', è stato possibile riconoscere le leggi e le regole che permettono di realizzare l'umano in tutte le sue dimensioni. Questo significa che la riuscita dell'uomo non consiste, come spesso invece viene detto, nell'emancipazione totale. L'uomo diventa veramente libero, quando corrisponde a ciò per cui è stato fatto e nel quale trova vera soddisfazione" (Coco, 2014a, pp. 215-216).

Educare avendo come obiettivo la corporeità vuol dire educare l'uomo ad udire i segnali che il corpo gli comunica, esplicitamente o no, a liberare la propria forza e a riconoscere i propri limiti, a rimodulare l'immagine di sé, accettando il proprio sé che si muta nelle varie tappe di passaggio che inevitabilmente la vita ci propone.

Da questa relazione ne scaturisce il contatto fisico – caldo e vivificante – che ha in sé la possibilità di generare comunicazione, piacere e salute (Colton, 1983). Educare alla autoconsapevolezza porta al fatto che "le percezioni, i pensieri, le conoscenze, le emozioni, i vissuti, gli atteggiamenti, i tratti di risposta interpersonale, i comportamenti, le idee, gli affetti, insomma tutto quanto concorre a formare l'identità risulta ampiamente mediato in senso relazionale" (Peirone, 1999, p. 32).

"Così, lo studio della corporeità in ambito pedagogico viene a saldarsi ad un centro di materialità educativa che si rivela, ad un tempo, come manifestazione dell'educazione e come dispositivo del pedagogico" (Mariani, 2008, p. 84). Educare alla corporeità vuol dire dunque "Un impegno analitico ed ermeneutico, attivato soprattutto intorno all'entità del corpo moderno, alla sua immagine e al suo vissuto sociale, che lo ha affermato *sub specie educationis* e lo ha restituito come un dispositivo attraverso il quale misurare le forze ipertrofiche del potere, con i relativi flussi di produzione, di controllo, di conformazione, ma anche di civilizzazione, di liberazione, di valorizzazione" (Mariani, 2008, p. 84).

Il ponte che apre la strada alla motricità, ovvero all'intreccio mente-corpo, può frantumarsi qualora venisse meno lo studio approfondito dell'altra dimensione del corpo.

Da qui bisogna quindi fare una distinzione fra "corpo" e "organismo". Edmund Husserl afferma: "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 corpo vivente (Leib)" (Galimberti, 1999).

Utilizzando questo criterio: "si traccia una differenza fra: l'organismo, ovvero il corpo oggettivato della scienza, presente nei libri di anatomia e fisiologia, depersonalizzato nel senso che potrebbe essere "ancorato" a chiunque, non parla di nessuna persona in particolare; e il corpo, cioè quel corpo rilevante per il soggetto, è la rappresentazione concretamente vissuta, singolare e unica che ciascuno di noi ha del proprio corpo" (Nascimbene, 2002, p.63-64). Il termine schema corporeo, ha lo scopo di indicare l'immagine che ciascuno ha di se stesso, un'immagine che riesce a raggruppare le diverse parti del corpo in un'unità dotata di una sua dimensione temporale e spaziale. Questa dimensione ci giunge tramite tutti i sensi creando una rappresentazione mentale che lascia una traccia capace di darci percezione di noi stessi.

In altre parole, lo schema corporeo è anche una costruzione che il soggetto fa attraverso la rappresentazione che ha del proprio corpo e alla cui elaborazione concorrono la componente libidica e la sociologia delle immagini corporee (Galimberti, 1999).

Merleau Ponty affermava che il nostro corpo è paragonabile ad un'opera d'arte, così come

“un romanzo, una poesia, un quadro, un brano musicale sono individui, cioè esseri in cui non si può distinguere l'espressione dall'espresso, il cui senso è accettabile solo per contatto diretto e che irradiano il loro significato senza abbandonare il proprio posto temporale e spaziale. In questo senso il nostro corpo è paragonabile all'opera d'arte. Esso è un nodo di significati viventi e non la legge di un dato numero di termini covarianti” (Merleau-Ponty, 2003, p.216). Il panorama epistemologico e pedagogico sulla carta è ben supportato sia a livello metodologico che didattico, mentre nella pratica spesso la mediazione corporea è scarsamente affrontata, e non sufficientemente esplorata soprattutto in età evolutiva. “Gli studenti e le studentesse sono coinvolti e condizionati da una presenza telematica sempre più pervasiva, che da un lato, mostra corpi improbabili per proporzioni, ingabbiati in una bellezza fittizia e artificialmente costruita, e dall'altro lato, richiede abilità operative in cui più dimensioni sensoriali ed intelligenze sono coinvolti nell'interagire con/e gestire i mezzi cibernetici” (Naccari, 2006, p.10). La realtà scolastica si trasforma in qualcosa di lontano dalla loro vita reale, e l'ambiente scolastico diventa così virtuale. Il paradosso sta nel vivere il virtuale mondo come il mondo reale. “Nella complessità della società occidentale attuale, il modo di considerare il corpo palesa aspetti decisamente contraddittori. Gli studi sulla corporeità si diffondono sempre più, in ambiti molto eterogenei, celebrando la centralità della realtà corporea in relazione ai diversi processi individuali e sociali, e ribadendo il superamento di ogni dualismo mente-corpo” (Naccari, 2006, p. 9). Di particolare e significativo aspetto del corpo è dato dal cristianesimo dove la bellezza del corpo umano è celebrato: “sottolineandone l'aspetto eretto e slanciato verso il cielo, e la bellezza del volto [...]. Ma l'esaltazione massima del valore del corpo umano nell'insegnamento cristiano è costituita dai dogmi – misteri – della Incarnazione e della Resurrezione [...]. Gesù – il verbo di Dio – assume questo corpo facendo Suo, [...] e la resurrezione è concepita come una rinascita nell'Aldilà, ad una vita senza fine [...] – lì – il corpo dei risorti sarà molto più bello di quello che è stato quaggiù, soggiogato dalla morte” (Giugni, 1991, pp. 49-50). Per comprendere meglio il ruolo cruciale che ha un corretto sviluppo del sé corporeo nell'uomo bisogna partire dagli inizi della vita, quando il sé è incentrato nel corpo, nel complesso dei sentimenti, delle percezioni che il neonato ha nei confronti del proprio corpo.

3. Il corpo che cresce, che muta

Il rispetto della vita del corpo, deve essere insegnato e bisogna che sia vissuto come un dovere di tutti, ancora prima dell'impegno morale, poiché presuppone l'esistere di tutti gli esseri umani civili. “Essendo la vita un valore, occorre educare i giovani e gli adulti a desiderarla, a proteggerla sin dal suo primo inizio, a curarla nelle varie fasi del suo cammino evolutivo. Prima ancora di venire alla luce, essa ha una sua autonomia fin dall'inizio, anche se dipendente dalla madre sul piano funzionale; i genitori debbono assicurarne lo sviluppo migliore. Una volta apparsa, va messa in grado di trovare in ogni suo stadio i mezzi e i modi per sviluppare appieno le sue virtualità” (Galli, 1997, p.126).

Lo schema corporeo si realizza nella dinamica di reciprocità con gli altri esseri

umani, soprattutto quelli per lui più significativi, poiché alla base del corpo ci sono l'identificazione e l'imitazione delle persone e i modelli di corpo presentati dalla cultura sociale imperante nella quale l'individuo abita ed assorbe dal mondo, in cui è sentito, costruito, modificato e ricostruito in continuazione da un dinamismo di scambio sociale. È durante l'infanzia, visto che il bambino non può mettere in discussione i significati che gli adulti danno al suo corpo, che saranno probabilmente da lui assunti in modo preponderante.

La conoscenza di sé nel lattante nasce proprio attraverso la relazione con la madre e le esperienze che vive nella relazione con essa, infatti "A determinare l'atteggiamento del lattante verso il proprio corpo, e dunque a gettare le basi del suo sé, contribuiscono molte esperienze vissute con particolare intensità" (Bettelheim, 1996 p.192). Queste esperienze determineranno delle impronte che, nel tempo "diverranno più difficilmente modificabili in futuro in quanto si collocano alla base dell'edificio della personalità... Ma assieme ai contenuti dei messaggi passerà anche la modalità conversazionale, impressa fondamentalmente dalle figure di cura, che riserverà al bambino) un sé comunque riconosciuto in quanto tale o invece gli assegnerà il ruolo di mero strumento delle loro fantasie di realizzazione personale" (Nascimbene, 2002, p. 65).

Guardini parla delle diverse fasi della vita che costituiscono l'insieme e la totalità della vita stessa ma intesa "non nel senso che la vita si compone di queste; la vita è sempre presente: all'inizio, alla fine e in ogni momento. Essa dà fondamento a ciascuna fase, fa sì che quest'ultima possa essere ciò che è. Inversamente, ogni fase esiste in funzione della totalità e ogni singola parte. Così, il giovane porta dentro di sé un'infanzia vissuta bene o male; l'adulto, lo slancio del giovane; l'uomo maturo, la ricchezza delle opere e dell'esperienza dell'uomo adulto; il vecchio, il patrimonio della vita intera, la quale, in un lungo cammino, ha assunto la propria forma. D'altronde ogni fase costituisce una forma definita ha un proprio senso e non può essere sostituita da nessun'altra" (Guardini, 1986, pp. 67-68).

Come premesso, i genitori, la madre in particolare, interagiscono con il bambino, ed il corpo diventa fonte di piacere o no. Attraverso il corpo della madre e la relazione con essa il bambino comincia ad esplorare e sperimentare il proprio corpo, imparando col tempo a fare la distinzione tra il suo di corpo e quello della madre e, di conseguenza a distinguere il mondo circostante, attraverso questa forma di interazione ed esplorazione mediata dal proprio corpo.

Il bambino infatti, all'inizio non si concepisce come un io separato dal proprio corpo e lo sviluppo dell'io per il bambino passa attraverso la necessità di riconoscere il proprio corpo come qualcosa di distinto dalla madre, dal resto del mondo, come soggetto a controllo volontario e propriamente consapevole.

Attraverso queste azioni, come anche con il gioco, il bambino sperimenta e scopre di essere presente al mondo, controlla il suo corpo, "quando usa il suo corpo, i bambini sono pervasi da un tale senso di esuberanza che non riescono a rimanere in silenzio, devono esprimere a gran voce la gioia per le cose che il loro corpo sa fare, senza sapere che questa è la causa del piacere che provano" (Bettelheim, 1996, p. 214). I bambini molto piccoli interagiscono con la madre, giocano con essa, questo fonda le basi per il futuro processo di comunicazione. "La percezione che la mamma gioca con lui perché lui è la fonte della sua gioia, e che vorrebbe che lui partecipasse lo rende così felice che anch'egli desidera prendervi parte. È l'inizio del processo di comunicazione, in cui il bambino scopre l'altro, la madre, e, contemporaneamente, se stesso. Tale scoperta costituisce il punto d'avvio delle nostre interazioni coscienti, sia pure in forma rudimentale, e la base di tutti i successivi processi di comunicazione, in quanto presuppone l'idea che tra due persone possono darsi interazioni significative" (Bettelheim, 1996, p. 247).

L'io in costruzione è capace di gestire i movimenti volontari, di autocontrollo trasformando l'attività casuale in azione finalizzata ad uno scopo ben preciso.

“Le particolari esperienze di socializzazione avvenute durante lo sviluppo, e attraverso l'interiorizzazione dei messaggi di socializzazione inviati loro dagli adulti che li circondano, hanno favorito la comparsa delle emozioni sociali e autocoscienti che, in un secondo momento, chiariranno la vera natura del successo o del fallimento oppure della violazione di una regola” (Buccolo, 2013, p. 25). Un altro passaggio molto importante che caratterizzerà il giovane nel resto della propria vita sarà il periodo della adolescenza, in cui le espressioni ed i valori che gli altri invieranno sul corpo o sul sé, dovrebbero, tramite un processo di differenziazione, elaborazione affermazione e realizzazione propria, manifestarsi tramite una modalità prevalente di incontro-scontro e modulata dal contesto relazionale, come la famiglia, la coppia, gruppo di amici, scuola, la squadra.

“La crisi che la nostra società si trova ad affrontare non è una crisi che riguarda solo l'aspetto economico ma è anche una crisi legata ai valori dell'uomo” (Coco, 2014c, p. 252).

In questa fase, l'adolescente si trova ad affrontare profondi cambiamenti, che vengono vissuti come disagi esistenziali. La scuola in particolar modo è il luogo dove il giovane può essere accompagnato e guidato alla scoperta dei suoi cambiamenti.

Bruzzone presenta a riguardo le idee significative del pensiero frankliano, ottimi elementi di partenza per far fronte al disagio esistenziale del mondo della scuola (Bruzzone, 2005, p. 174): educazione viene intesa nel senso preventivo e promozionale come antidoto al “vuoto esistenziale”; si basa su una “psicologia dell' altezza”, capace di superare le aporie e riduzionismi propri; attinge all'esperienza esistenziale dell'educatore il valore esemplare di un'esistenza vissuta nella ricerca di senso; è resa possibile dal principio motivazionale dell'autotrascendenza; si declina come sostegno alla progettualità esistenziale anche nelle “situazioni-limite” della vita; è antropologicamente fondata sull' analisi esistenziale come espressione delle strutture dell' esistenza personale; è incentrata più sull'affinamento della coscienza che sulla trasmissione della conoscenza; assume come fine specifico quello di sviluppare la responsabilità e la capacità di decidere; si traduce nello stile metodologico del dialogo socratico; è formata da un amore educativo che declina nella capacità di accettare l'altro per quello che è, e di schiudergli al contempo le sue possibilità latenti di crescita e di cambiamento.

Possiamo definire questa proposta come un intervento educativo adattato alla misura della singola persona. Il concetto del disagio è ampio. Infatti “da una parte possiamo vedere il disagio in tutte le sue forme disfunzionali che possono portare allo sviluppo di varie forme tra cui quelle delinquenziali, i disturbi di condotta o patologie evolutive; ma allo stesso tempo, da un altro punto di vista, possiamo vedere il disagio come una forma inevitabile chiamata “disagio evolutivo” che fa parte della tappa dello sviluppo, e necessaria per uscire dall'infanzia e dalla dipendenza genitoriale per acquistare l'autonomia e l'identità ed il proprio posto nella società; il disagio visto in questo quadro viene interpretato come una realtà inevitabile ma superabile che rafforza il giovane nel suo passaggio verso l'età adulta” (Formella, Ricci, 2010, p. 198).

L'educatore secondo Bruzzone A. (2005), ha la funzione privilegiata di proporre in prima persona e di mostrare ai giovani compiti, ideali, modelli ed esempi, così da sollecitare continuamente la ricerca di senso e sviluppare la capacità innata di auto-trascendenza che rappresenta l'essenza dell'esistenza e costituisce il vero e proprio motore della crescita e del cambiamento. Lo stesso vale per il contributo

che egli potrebbe dare accompagnando un giovane che sta vivendo il proprio disagio. La relazione matura tra educatore ed educando diventa possibile quando il primo si impegna nel diventare maturo nella comunicazione relazionale e per questo efficace (Formella, 2009). "Affrontare il disagio del ragazzo in età scolastica vuol dire anzitutto aver chiaramente compreso quest' importante verità altrimenti l'adolescente diverrebbe oggetto di una sorta di "schizofrenia educativa" per la quale, ad esempio, in famiglia ci si occuperebbe solo della sua crescita nella responsabilità, a scuola del suo mondo cognitivo e dell'apprendimento di nozioni culturali, in palestra del suo aspetto fisico e della sua capacità di resistenza. Se questi esempi si verificassero ci sarebbero degli effetti veramente pericolosi sulla crescita e sullo sviluppo armonico dell'adolescente" (Formella, Ricci, 2010, p.199). La scuola diventa il luogo dove poter affrontare anche gli aspetti critici della vita in divenire, in cui poter fare esperienza di sé e dell'altro. "Ogni forma d'istruzione passa attraverso l'esperienza" (Dewey, 1984, p. 13). Dewey afferma nel "Il mio credo pedagogico" che: "la sola vera educazione avviene mediante lo stimolo esercitato sulle facoltà del ragazzo da parte delle esigenze della situazione sociale nella quale esso si trova" (Dewey, 1961, p. 4).

4. Il corpo che comunica

Le prime rappresentazioni del corpo sono quelle che ci hanno concesso di riconoscere il piacere dal dolore, la forza dalla debolezza, la potenza dall'impotenza, queste espressioni, verranno registrate e catalogate nelle situazioni in relazione ai rapporti significativi che egli ha avuto con le sue figure di accudimento, educative, e costituiranno le basi con il quale ogni altra successiva rappresentazione dell'io dovrà darne atto.

"L'epoca contemporanea rilancia la corporeità, il suo linguaggio e la sua immagine come qualcosa di complementare estraneo alla coscienza critica. Il corpo diviene un oggetto che si mostra eternato in vetrina, un bene di consumo, di reificazione e di falsificazione su cui lavora, quasi esclusivamente, il sistema della moda e della pubblicità. Un corpo confezionato che non coincide più con noi stessi poiché non ci rappresenta per quello che realmente siamo/vogliamo. [...] Un corpo che espone una bellezza artificiale, artefatta, innaturale, inverosimile" (Mariani, 2004, p. 10).

Questo corpo, comincerà a rappresentare vecchie emozioni, pensieri, significati passati e presenti ma non solo racconterà una sua storia, unica, inoltre il modo di porsi ci mostrerà delle cose sulla sua costruzione come personalità; il corpo quindi avrà un suo linguaggio che bisognerà saper ascoltare ed interpretare, in quanto gli effetti della sua azione (i movimenti, la postura) costituiranno un'informazione ben precisa del soggetto.

La comunicazione oggi traccia dei riferimenti su come questa generazione "comprende bene quelle che sono le traiettorie culturali dei suoi appartenenti rispetto al come percepiscono il complesso sistema di equilibri e squilibri che li vede talvolta dominatori, talvolta dominati dalle nuove tecnologie. [...] Uno stile in cui-trasversalmente ai diversi elementi che lo compongono- la tendenza è quella del *less is more*. Meno barriere di tempo, di spazio, di luogo. Meno limiti sociali e di comunicazione, meno privacy" (Capeci, 2014, p. 145). Questo incide fortemente sul modo che i giovani hanno di relazionarsi, naturalmente più immediato, veloce, di facile accesso ma perde di significato e valore il messaggio. "Ora si può fare a meno di un elemento finora inerente alla relazione umana: sia la spontaneità della reazione del viso, sia il calore corporale e la temperatura

emotiva, possono per la prima volta venire completamente bloccati, corretti, azzerati durante il processo di comunicazione in atto. [...] La separazione del sé dalla concretezza e dall'emotività – cioè dal corpo, dalle emozioni cifrate in gesti e movimenti – può rendere sia l'espressione delle emozioni che la comprensione delle sensazioni un vero mistero. [...] La tecnologia ha inserito, insieme a una serie importante di vantaggi operativi, la possibilità di scollegare queste tre dimensioni che finora erano state relativamente inscindibili: corpo, emozione e parola" (Nascimbene, 2002, p. 71).

Ad esempio quella specifica postura fisica in quel soggetto può fornire degli elementi significativi per la comprensione della sua storia in quanto persona.

"Certamente, anche il corpo contribuisce all'espressione dell'individualità, una determinata personalità è collegata ad un determinato corpo inconfondibile, si identifica con esso. [...] Il corpo concorre ad esprimere i movimenti e gli stati interiori del soggetto, ma soltanto nel viso gli stati d'animo acquistano delle forme ben identificabili" (Musaio, 2007, P.105).

Infatti il corpo ha delle vere e proprie "potenzialità espressive e comunicative che si realizzano in un linguaggio caratterizzato da una propria struttura e da regole che il bambino apprende attraverso specifici percorsi di apprendimento: i gesti mimici, sostituiscono o sottolineano la parola, mantengono la conversazione o la sospendono, esprimono sentimenti ed emozioni, accompagnano la fruizione musicale" (Coco, 2014a, p.128). Le attività come il teatro, il ballo, l'arte, i giochi, lo sport, forniranno all'alunno le occasioni per riflettere sui cambiamenti morfofunzionali del proprio corpo, per accettarli come espressione della crescita e del processo di maturazione di ogni persona. Queste saranno l'occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali ed affettive con le quali si realizza una vastissima gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto alle più svariate performance.

"La consequenzialità tra il pensare, il dire e il fare chiama in causa la propria corporeità, e, soprattutto, l'essere in grado di orientare e far convergere percezioni del proprio corpo e delle proprie capacità fisiche, concezioni ed aspettative altrui e prospettive di miglioramento a cui si tende, nell'espressione di una performance motoria e sportiva che restituisca tali dimensioni in modo bilanciato, ma anche volto verso uno sviluppo di tipo emancipativo, ossia tendente costantemente alla realizzazione di sé" (Cunti, 2010 p. 89).

Il bambino potrà esplorare lo spazio, conoscere il suo corpo, comunicare e relazionarsi con gli altri. La conquista di abilità motorie e la possibilità di sperimentare il successo delle proprie azioni sono fonte di gratificazione che incentivano l'autostima, ad esempio in ambito scolastico, l'alunno potrà ampliare progressivamente la sua esperienza, arricchendola di stimoli sempre nuovi, contribuendo all'apprendimento della capacità di modulare e controllare le proprie emozioni.

"L'educatore non comunica soltanto impiegando il codice linguistico ma anche attraverso un sistema di gesti, atteggiamenti, immagini, simboli che accompagnano l'interazione educativa. I gesti, le immagini i suoni affiancano la comunicazione verbale; in ogni evento educativo la parola è chiarita, commentata o contraddetta dal corpo-persona che la pronuncia" (Simeone, 2004, p. 120). Prendere quindi coscienza del proprio corpo e darne parola genera un distacco che permette di riacquistare un certo controllo su di sé e sulla realtà che ci circonda.

"La verbalizzazione del sentire richiama, d'altro canto, la possibilità di esprimere anche con il corpo- attraverso il linguaggio non verbale nelle sue diverse forme- quello che è il nostro pensiero. [...] In tal senso il corpo, come

veicolo e strumento di riconciliazione con il mondo e con gli altri, può giungere ad esprimere una particolare ed unica disponibilità ad accompagnare e ad essere accompagnati” (Cunti, 2010, p.88).

Un altro aspetto da non sottovalutare è l’intonazione della voce ed i gesti corporei. La qualità e l’intonazione della voce sono dei fattori importanti per discriminare alcune emozioni come la rabbia e la tristezza, caratterizzate rispettivamente da un’alta e una bassa intonazione. Anche i gesti e gli altri movimenti del corpo, come la postura, rappresentano un mezzo di segnalazione degli stati emotivi (linguaggio non verbale).

“Nell’ambito della comunicazione non verbale rivestono un ruolo importante i concetti di territorio e di spazio personale. Ogni corpo abita uno spazio, si relaziona a esso, stabilendo un reciproco condizionamento. [...] Il termine territorio sta a indicare un’area difesa e personalizzata da chi la abita e la sente propria; lo spazio personale corrisponde alla zona che circonda l’individuo e non può essere penetrata dagli altri senza il consenso del soggetto interessato. Tale spazio pericorporeo è vissuto come una proiezione dell’io, come un territorio personale che non può essere violato” (Simeone, 2004, p. 123).

Secondo la prospettiva comunicativa, le espressioni facciali assumono un valore eminentemente comunicativo, poiché manifestano agli altri le intenzioni del soggetto in base al contesto.

L’antropologo E. T. Hall (1968) ha analizzato le caratteristiche dello spazio interpersonale:

- intima da 0 a 45 cm, tipica dei rapporti intimi e confidenziali. Le persone possono toccare e possono percepire il calore e l’odore del corpo dell’altro;
- personale da 45 cm a 1,20 m, delinea lo spazio personale che ciascun individuo difende dalle intrusioni estranee;
- sociale da 1,20 m a 3,65 m, è la distanza che si stabilisce più frequentemente nei contesti di relazione formale o di lavoro;
- pubblica da 3.5 m. concernente le occasioni pubbliche d’incontro, come conferenze, lezioni, spettacoli.

Quindi potremo dire che anche l’aria che intercorre fra le persone è un presupposto necessario nell’azione educativa, in cui i corpi occupano uno spazio ben preciso, manifestano un ruolo affettivo e sociale, presentano atteggiamenti e posture che raccontano di sé.

Conclusioni

In conclusione potremo sostenere che ogni individuo, attraverso proprio corpo, fin dalla nascita impara a conoscere ed essere consapevole di sé. “La personalità man mano viene influenzata significativamente da tutte quelle esperienze che coinvolgono la corporeità e la sfera emotiva. Tuttavia, la sola conoscenza non è sufficiente ad avere anche la padronanza di sé. L’educazione motoria facilita questo percorso di acquisizione del proprio corpo e di sé” (Coco, 2014b, p. 217). Possiamo infine affermare che comunicare con il corpo permette di far fare esperienza alla persona, quindi di conoscere meglio se stessa, in relazione con gli altri, con il mondo che lo circonda che non sempre è accogliente e persegue primariamente la sua realizzazione ed il suo bene.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi, A., (1978). *I problemi dell'educazione e della pedagogia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Amadini, M. (2014). Riappropriarsi del tempo, per abitare lo spazio urbano: quali sfide educative? *Studium Educationis*, (3), 7-18.
- Bauman, Z. (2003). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2007). *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Erickson.
- Bauman, Z. (2007a). *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*. Roma-Bari: Laterza.
- Bettelheim, B. (1996). *Un genitore quasi perfetto*. Milano: Feltrinelli.
- Bruzzo, D. (2005). Progettazione esistenziale e responsabilità educativa. Implicazioni pedagogiche nella logoterapia. In E. Fizzotti (a cura di). *Nuovi orizzonti di benessere esistenziale*. (pp. 173-194). Roma: Las.
- Buccolo, M. (2013). *L'educatore emozionale*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F., Staccioli G. (2008). *Il gioco in occidente*. Roma: Armando.
- Capeci, F. (2014). *Generazione 2.0*. Milano: Franco Angeli.
- Colton, H. (1983). *The gift of touch: how physical contact improves communication, pleasure and health*. New York: Putnam.
- Coco, D. (2014a). *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*. Roma: Anicia.
- Coco, D. (2014b). Conoscenza e padronanza del proprio corpo, fiducia in sé e riuscita nel compito attraverso il gioco-sport arrampicata. In F. Casolo, G. Mari, (a cura di). *Pedagogia del movimento e della corporeità* (pp. 209-224). Milano: Vita e Pensiero.
- Coco, D. (2014c). L'esigenza di formazione nello sport e nelle attività motorie: tra economia e pedagogia. In Margiotta U. (a cura di). *Oltre la pedagogia critica, verso un nuovo realismo: sentieri. Formazione & Insegnamento*. *European Journal of Research on Education and Teaching*, 4, 239-254. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cunti, A. (2010). *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey, J. (1961). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1984). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Formella, Z. (2009). *L'educatore maturo nella comunicazione relazionale*. Roma: Aracne.
- Formella, Z., Ricci A. (2010) *Bulli e Dintorni*. Milano: Franco Angeli.
- Galimberti, U. (1999). *Enciclopedia di Psicologia*. Torino: Garzanti.
- Galli, N. (1997). Verso nuovi orizzonti: educazione e bioetica. In AA.VV., *Confini della scienza e educazione alla vita*. Brescia: La scuola.
- Giugni, G. (1991). *Presupposti teorici dell'educazione fisica*. Torino: SEI.
- Guardini, R. (1986). *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Hall, E.T. (1968). *La dimensione nascosta*. Milano: Bompiani.
- Mariani, A. (2004). *Corpo e Modernità. Strategie di formazione*. Milano: Unicopli.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della post-modernità*. Roma: Armando Editore.
- Mari, G. (2007). *Pedagogia in prospettiva Aristotelica*. Brescia: La Scuola.
- Mari, G. (2011). *The Primary of Ethics. Also in Sport?*. Milano: Franco Angeli.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Musaio, M. (2007). *Pedagogia del bello*. Milano: Franco Angeli.
- Musaio, M. (2013). *L'arte di educare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mollo, G. (2000). *La conquista della coscienza*. Perugia: Morlacchi Editore.
- Naccari, A. G. A. (2006). *Persona e movimento. Per una Pedagogia dell'incarnazione*. Roma: Armando.
- Nascimbene, F. (2002). *Prospettive in psicologia dello sport*. Milano: I.S.U.
- Pati, L. (2003). *Ricerca pedagogica ed educazione familiare: studi in onore di Norberto Galli*. Milano: Vita e Pensiero.
- Peirone, L. (1999). *Note su nascita, sviluppo e involuzione del sé corporeo, in Identità corporea in crisi*. Milano: Giuffrè.
- Polenghi, S. (2006). *La pedagogia della coeducazione*. in di Pati L., Prenna L., (a cura di) *Percorsi pedagogici ed educativi nell'opera di Norberto Galli*. Milano: Vita e Pensiero.
- Simeone, D. (2004). *La consulenza educativa: dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Wojtyła, K. (2003). Amore e responsabilità. in Reale, G., Stczen, T. (a cura di). *Metafisica della persona. Tutte le opere filosofiche e saggi integrativi*. Milano: Bompiani.