

La funzione della corporeità nello sviluppo della conoscenza

The function of corporeality in the development of knowledge

Francesco Lo Presti

Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
francesco.lopresti@uniparthenope.it

ABSTRACT

The paper aims to highlight the role assumed from corporeality in shaping Self and learning processes and, therefore, the function that it can assume as an interpretive category that models training processes, focusing on use of body and movement as viaticum of knowledge.

Specifically, it will be presented a perspective that, describing and integrating cognitive, socio-constructivist and culturalist approaches, constitutes a significant background to define the notions of body-in-relation and movement in a complex and multidimensional pedagogical perspective.

Starting from this theoretical background take moves some basic guidelines for planning and implementing didactics thought as innovative ways that legitimize the use of physical education as a privileged strategy to improve tout court the quality of learning and training processes.

Il contributo mira a mettere in luce il ruolo che la corporeità assume nella strutturazione del sé e dei processi di apprendimento e, di conseguenza, la funzione che essa può svolgere in qualità di categoria interpretativa per la progettazione di percorsi formativi incentrati sull'uso del corpo e del movimento come viatico di conoscenza.

Nello specifico, verrà illustrata una prospettiva che, descrivendo ed integrando gli approcci teorici di matrice cognitivista, socio-costruttivista e culturalista, costituisce uno sfondo significativo per la definizione delle nozioni di corpo-in-relazione e di movimento in chiave pedagogica, complessa e multidimensionale.

Da tale sfondo prendono le mosse alcune linee guida fondamentali per la programmazione e per l'implementazione di didattiche pensate come percorsi innovativi che legittimano l'uso dell'educazione motoria come strategia privilegiata per il miglioramento della qualità dei processi di apprendimento e di formazione tout court.

KEYWORDS

Corporeality, Social Environment, Identity, Learning, Education.

Corporeità, Ambiente Sociale, Identità, Apprendimento, Educazione.

Lo sviluppo degli esseri umani e della loro formazione in quanto individui è legato a due dimensioni essenziali, descrittive della natura umana stessa: la dotazione biologica data dal corpo, in cui risiedono gli elementi di vincolo dell'esperienza, e la cultura, come *bagaglio* di strumenti d'interpretazione e di organizzazione della realtà (Bruner, 1997); pertanto, ciò che caratterizza la natura umana riguarda, da un lato, l'insieme di disposizioni genetiche e di processi interni d'evoluzione e di sviluppo e, dall'altro, la capacità esclusiva di costruire significati tramite il rapporto con il contesto e gli elementi configurativi e costruttivi dei modi di pensare e di agire che esso esprime. Entrambe le dimensioni svolgono, pertanto, un ruolo fondante nell'interpretazione dei percorsi di formazione e di apprendimento (Lo Presti, 2005).

La natura corporea – e la base neuro-fisiologica che essa esprime – costituiscono, in tal senso, gli elementi di fondo che consentono l'edificazione di abilità e di prerogative peculiari degli esseri umani; tale edificazione per seguire il suo corso necessita, tuttavia, di processi di scambio con l'ambiente: la genesi della *struttura fondamentale delle abilità intellettive umane* appare, cioè, legata indissolubilmente alle capacità motorie che determinano gli eventi inter-individuali su cui si costruisce la conoscenza come evento sociale e culturale.

L'idea portante su cui si sviluppa questa prospettiva di sviluppo della conoscenza definisce, pertanto, la realtà come il prodotto di processi transazionali tra soggetto e *ambiente* mediati dalla *corporeità*; la realtà non è, in tal senso, oggettiva o *esterna*, bensì costruita interattivamente tramite l'incontro tra *corpi-soggetti*, i quali, agendo all'interno di ambienti composti da oggetti, relazioni, emozioni, simboli, significati costruiscono una conoscenza condivisa ed una *visione della realtà*.

Secondo questa idea, "ciò che viviamo e sperimentiamo, conosciamo e sappiamo è costruito necessariamente dai nostri propri elementi di costruzione e si spiega soltanto in base al tipo della nostra costruzione" (Von Glasersfeld, 1988, p. 33). Il rapporto degli individui con la realtà è, pertanto, un rapporto nel quale i soggetti sono attivi costruttori di modalità e di regole in grado di organizzare e, quindi, di definire l'esperienza ed il mondo in cui vivono.

In questa dinamica, la mediazione della corporeità svolge, quindi, una funzione prioritaria, poiché la costruzione e l'interiorizzazione dei modelli di realtà avviene prevalentemente all'interno delle relazioni che l'individuo realizza tramite il corpo, inserito nel proprio contesto sociale e culturale; nella corporeità risiede la possibilità di scambio di segnali, di comportamenti, di forme d'espressione che descrive il fondamento sociale dei processi di costruzione della realtà individuale e collettiva.

Già gli studi di Piaget (1936) sullo sviluppo cognitivo del bambino, come successivamente quelli di Neisser (1976), Bruner (1980), Stern (1998), hanno evidenziato come, sin dai primi anni di vita, gli individui si mostrino attivi nell'acquisire elementi di regolarità all'interno del contesto in cui vivono tramite il corpo ed il movimento; questa attività è finalizzata alla costruzione di primissimi modelli di orientamento del mondo circostante.

Difatti, una prima rappresentazione della realtà sopraggiunge nella mente degli individui grazie alla costante interazione che questi intrattengono con l'*ambiente fisico muovendo* azioni ed interazioni al suo interno. Ogni semplice oggetto diviene *oggetto-percepito* poiché il movimento consente di farne esperienza e di includerlo di conseguenza all'interno di un sistema interpretativo dell'ambiente. Ciò equivale a dire, allora, che ogni singola informazione esterna diviene un elemento costruttivo di uno schema di realtà grazie alla possibilità, data dal corpo, di muovere azioni ed interazioni, le quali producono le visioni della realtà in cui agiamo. In altri termini, ogni individuo acquisisce informazioni dall'esterno e le include in un proprio modello di realtà attraverso l'attività

motoria, intesa come attività di esplorazione che costituisce l'elemento primario della capacità di apprendere.

La nostra esperienza si costruisce e si organizza, dunque, attraverso una forma di esistenza che è esclusivamente veicolata da un *corpo in movimento* all'interno di un ambiente; in tal senso, tutto ciò che ci circonda diviene riconoscibile ed "abitabile" solo grazie alle azioni esplorative e costruttive che muoviamo usando il nostro corpo. (Neisser, 1976).

Il movimento costituisce il prerequisito che consente di immaginare e di praticare ogni tipo di azione, sia essa concreta o puramente mentale/cognitiva; il movimento svolge, cioè, un ruolo fondamentale nell'adeguare le azioni stesse al pensiero, scomponendole nei singoli elementi che producono una qualunque prestazione. Il movimento, dunque, in tale ottica, non può essere inteso, così come le concezioni più tradizionali enunciano, come unità minimale connessa al cambiamento di posizione del corpo o delle sue singole parti nello spazio, ma va inteso come condizione necessaria per la strutturazione stessa della conoscenza.

Ogni individuo costituisce, quindi, un organismo motorio, una unità in cui il *pensare* e il *sentire*, si mostrano profondamente intrecciati nel costruire conoscenza essendo posti in relazione con i contesti e con i significati che questi ultimi generano e veicolano (Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006).

Il processo di apprendimento e lo sviluppo della conoscenza si strutturano, di conseguenza, tramite un profondo ed inestricabile intreccio che è vincolato alla morfologia stessa del cervello, dei neuroni e delle sinapsi che lo compongono; intreccio che dà luogo al sapere, in un flusso di esperienza alimentato dal continuo interscambio tra dimensioni razionali ed emozionali, corporee e cognitive, inserite sullo sfondo di contesti sociali e sistemi culturali: l'esperienza sensibile ed emozionale della corporeità guida, dunque, i processi cognitivi, quanto i processi sociali e relazionali (Contini, 1992). Le dinamiche di percezione, di attenzione, di regolazione e di memoria motoria che ogni soggetto compie nell'organizzare la propria esperienza quotidiana sono il risultato di una costruzione complessa che mente e corpo unitariamente realizzano, costruendo uno schema di realtà stabile.

In base a questo essenziale chiarimento, la conoscenza viene acquisita e sviluppata dall'organismo come un *sentire* che è prodotto dal *corpo-in-azione: un sentimento del corpo mentre agisce nel mondo* (Damasio, 2000). La mente ed il corpo sono cioè indissolubili e, allo stesso modo, il corpo e il movimento costituiscono un'unità che organizza un grado profondo di memoria di sé all'interno di uno schema vitale e situazionale che risponde ad una *situatività corporea, biologica e materiale* (Damasio, 2000). Ognuno di noi è situato all'interno di un ambiente, ma difatti, *prima di ogni altra cosa, è situato in un corpo: noi siamo il nostro corpo, siamo cioè caratterizzati da una materialità e da una specificità biologica che ci costituiscono e che delimitano una condizione fondamentale di vincolo a cui si legano tutte le nostre possibilità* (Damasio, 2000).

Il corpo, qualunque forma esso abbia, è pertanto il vincolo primario che ci consente di agire e di essere al mondo. Prima si essere situato in un ambiente, in una cultura, in un contesto o all'interno di un sistema di relazioni, l'individuo è dunque originariamente *auto-situato in sé*, nella propria biologicità corporea, nell'assoluta ineliminabilità del proprio corpo.

Essere tramite un corpo che agisce in un ambiente, inteso sia come luogo fisico sia come contesto socio-affettivo e culturale è, dunque, la condizione necessaria e fondamentale che consente all'individuo di apprendere, di costruire conoscenza, di formarsi.

Appare, dunque, chiaro il ruolo del movimento: la comprensione dei processi basilari che sostengono la costruzione della conoscenza risiede in esso; cioè, nella facoltà insita nella corporeità di *agire* ed *interagire* all'interno di un ambiente;

attraverso il movimento/esplorazione, avviene un continuo processo di selezione di informazioni sensibili le quali vengono tradotte ed incluse dall'*esterno/ambiente all'interno/mente*, come parti significative di un repertorio di oggetti che nel suo insieme configura una rappresentazione della realtà, la quale a sua volta si pone a guida dei futuri movimenti/esplorazioni come sistema interpretativo del mondo.

Dunque, l'individuo, muovendosi nell'ambiente realmente disponibile, utilizza selettivamente le proprie capacità percettive durante l'esplorazione e costruisce sistemi di organizzazione in base ai quali si muoverà nuovamente e successivamente all'interno della realtà, in un processo continuo e circolare di riconfigurazione e di adattamento; *la pratica motoria costruisce una rappresentazione interna di condizioni possibili con le quali poter rispondere nel modo più appropriato alle diverse condizioni che si presentano* (Nicoletti, Borghi, 2007).

L'organismo motorio costituisce, quindi, le mappe e le relazioni spaziali fra gli oggetti e degli oggetti nell'ambiente in un processo continuo che produce riscritture degli schemi e scambi di informazioni attraverso il movimento (de Mennato, 2007). Allo stesso modo, le nostre capacità sensoriali così come consentono di percepire e di delimitare la disposizione dell'ambiente, consentono di percepire e delimitare la nostra posizione, il nostro corpo, il nostro movimento (Neisser, 1976) in una visione soggettiva: l'immagine mentale di se stessi, prodotta dall'auto-osservazione del corpo (*propiocezione visiva*) (Gibson, 1979) unita al *sentire* il proprio corpo, costituiscono una rappresentazione specifica di sé, a cui ancoriamo la nostra identità.

La corporeità è pertanto uno dei vincoli fondamentali tanto dell'esperienza del conoscere quanto del senso della propria identità ed, allo stesso modo, la stessa identità è fortemente implicata nel costruire e nel direzionare la conoscenza e l'apprendimento, poiché delimita una collocazione, una prospettiva, un punto di osservazione su di sé e sugli altri. Gli schemi motori, ma allo stesso modo una idea di sé e del mondo, sono il risultato, quindi, di una sperimentazione dell'ambiente mediata e veicolata dal *corpo-in-movimento* che delimita le condizioni possibili entro cui agire e guidare l'esperienza.

La conoscenza rappresenta, in tal senso, una sorta di *struttura* che contiene schemi di anticipazione; è grazie a tali schemi che ogni individuo risulta "preparato" alla percezione e al riconoscimento delle informazioni disponibili. La capacità di esplorare attivamente il mondo attraverso i propri occhi, la propria testa, il proprio corpo crea le strutture cognitive che fungono da anticipazioni dell'informazione (Neisser, 1976). L'esperienza del corpo genera, dunque, la condizione fondamentale di *vincolo* attraverso la quale è possibile esprimere e realizzare conoscenza. Tale condizione delimita gli ambiti delle nostre possibilità e ciò non costituisce semplicemente i limiti del fare e del pensare, ma proprio attraverso tale delimitazione, apre gli spazi di liberazione all'esperienza dell'essere e del conoscere.

Questo complesso processo di costruzione mediato dal corpo e dal movimento è dunque alla base della conoscenza; tuttavia c'è un ulteriore elemento che assume un ruolo centrale nella riflessione circa le dinamiche in oggetto; esso è costituito dalla natura sostanzialmente *sociale* dell'esperienza corporea e, di conseguenza, della costruzione cognitiva. In altri termini, i processi di conoscenza che scaturiscono dall'esperienza corporea sono difatti processi attivati da un soggetto che, tramite essa, entra in relazione con un ambiente che è composto sì da oggetti, ma soprattutto da altri da sé, come detentori e trasmettitori di conoscenze e di significati che sono lo specchio di una "visione del mondo". (Galimberti, 2005).

Ciò che noi siamo o riteniamo di essere, la nostra identità, l'immagine di sé

sono, in tal senso, la risultante di una esplorazione che, mediata dal corpo, impara a percepire e a conoscere non solo l'ambiente, ma soprattutto il proprio sé in rapporto all'ambiente come entità di natura sociale: ogni corpo è una persona, una identità, una visione soggettiva del mondo; categorie, queste ultime, che si formano e che maturano nell'esperienza stessa della corporeità, ovvero tramite il corpo in relazione con gli altri.

Dunque, così come senza movimento è praticamente impossibile comporre una rappresentazione dell'ambiente, allo stesso modo, la composizione di un'immagine corporea che racchiuda l'identità necessita dell'interazione, la quale "consente di unire le varie parti del corpo e di coordinarle con gli oggetti e con le persone del mondo esterno" (Galimberti, 2005). L'essere in relazione, esprimendo la possibilità di comporre gli schemi di realtà, che fungono da orientamento nell'ambiente, costituisce la fonte di comprensione della natura stessa della percezione, del proprio corpo, del mondo sociale.

La capacità di apprendere si basa, in tal senso, sulla coordinazione fondata sulla comprensione e sull'intesa, elementi questi ultimi sostenuti dall'acquisizione reciproca di sistemi di aspettative in comune (Habermas, 1997) che derivano da un'interazione sociale sistematica. Per questi motivi, ad esempio, nei primi mesi successivi alla nascita, nelle relazioni con i bambini, gli adulti assumono generalmente comportamenti ripetitivi. Nella sostanza, difatti, "la tendenza a rendere ripetitivi i comportamenti, inglobandoli in routine consolidate, è tipica dell'uomo e fa parte di una strategia comportamentale inerente al processo di oggettivazione della realtà sociale" (Emiliani, Carugati, 1985, p. 14). Nella ripetizione viene offerta la possibilità di includere i modi ed i tempi di determinati codici comunicativi, all'interno di schemi d'azione efficaci. Il ripetere un gesto o un'espressione rende gli adulti, in qualche modo, prevedibili, consentendo al bambino di sviluppare un sistema di aspettative sociali che rappresenta l'inizio di "un processo di condivisione di significati e di *convenzionalizzazione* delle modalità espressive in gioco, che favorisce la costruzione di un codice di comprensione reciproca" (Emiliani, Carugati, 1985, p. 15). Grazie a questa caratteristica peculiare delle prime relazioni sociali, gli individui definiscono ed interiorizzano una "struttura comunicativa costituita da una coordinazione negoziata di azioni specifiche che rappresentano lo sfondo comune di attività su cui impostare nuove negoziazioni" (Emiliani, Carugati, 1985, p. 15).

Difatti, l'attività degli individui, già nei primi anni di vita, è fortemente legata agli stimoli che provengono dalle relazioni del corpo all'interno dell'ambiente sociale. Bowlby (1989) sostiene che ogni bambino necessita di una *base sicura* per potersi sviluppare al meglio e che la qualità delle interazioni instaurate dai genitori nei suoi confronti determinerà il tipo di attaccamento che costui instaurerà con loro. La loro capacità di rispondere adeguatamente ai bisogni fisici, emotivi e psichici del bambino, sarà determinante nel dare pian piano un senso alla sua esistenza e dovrà lasciare spazio al bambino perché possa sentire e imparare a conoscere e percepire le modifiche *nel* e *del* suo corpo, costruirsi un'immagine di sé, imparare a conoscere e comunicare socialmente i suoi bisogni e desideri, con il corpo prima che con la parola.

In tal senso, nelle prime settimane di vita gli esseri umani si mostrano profondamente reattivi nei confronti di movimenti, comportamenti ed espressioni della propria madre; questi costituiscono la prima serie di informazioni significative che consentono all'individuo di costruire l'impalcatura iniziale di uno schema circa la realtà che lo circonda. Nel rapporto costante con la madre, ad esempio, i neonati imparano ad utilizzare lo sguardo come un primo meccanismo di innesco dei comportamenti sociali (Stern, 1998): rivolgendo o negando uno sguardo essi mostrano, sin da molto piccoli, di utilizzare una modalità comunicativa in grado di rivelare disponibilità o di esprimere un rifiuto nei

confronti di un'interazione. L'utilizzo dello sguardo diviene così elemento di un sistema di decodifica, il quale consente di stabilire relazioni e di costruire significati. Ancora, nel rapporto con le espressioni facciali e, quindi, nell'acquisizione di una capacità interpretativa delle caratteristiche del volto umano, gli individui interiorizzano i nessi esistenti tra determinate espressioni facciali ed i rispettivi significati; cosa che si concretizza nell'acquisizione di un sistema di comprensione e di espressione di segnali, emozioni, intenzioni e, quindi, nell'acquisizione di strumenti di comunicazione, da un lato, e di maturazione soggettiva ed intra-personale, dall'altro.

Nei primissimi scambi presenti nella relazione madre-bambino avviene, dunque, sulla base di una *attitudine alla comprensione cooperativa* (Trevarthen, 1981), la trasmissione di informazioni che consente la costruzione di schemi e di sistemi di connessione e di rappresentazione i quali, pur se molto elementari, assumono il ruolo di viatico per l'apprendimento. Le modalità attraverso cui gli adulti affrontano e gestiscono il proprio rapporto con i bambini nei loro primi anni di vita influiscono, pertanto, fortemente sul tipo di facoltà apprenditive che essi svilupperanno. Nel tenore relazionale presente nel rapporto genitori-figli, cioè nella capacità del padre o della madre di rispondere alle aspettative che il bambino esprime in forme precoci d'interazione con gli altri, risiede la genesi dei processi di conoscenza propri di un sistema sociale. In altre parole, i tempi e le modalità attraverso cui i bambini acquisiscono un sistema complessivo di organizzazione della realtà sono intimamente legati al tipo di comportamenti che gli adulti pongono in atto nei loro confronti, alla qualità emozionale del rapporto, alle modalità di espressione della corporeità di ciascuno. All'interno di tale sistema sono, infatti, racchiuse le caratteristiche che consentiranno all'individuo di evolvere come essere sociale, caratteristiche quali la *sistematicità*, la *predittività mezzi-fine*, la *transazione*, la *astrazione* (Bruner, Sherwood, 1997). Queste costituiscono la ragione d'apprendimento di una struttura dell'interazione interpersonale e la base d'utilizzo di un codice linguistico prima che esso possa essere conosciuto attraverso le sue regole grammaticali (Bruner, Sherwood, 1997, p. 85). In altre parole, esse sono il prerequisito per lo sviluppo di più alte facoltà legate all'acquisizione del linguaggio, all'elaborazione del pensiero, all'interiorizzazione della cultura.

All'interno delle interazioni socio-corporee, gli individui costruiscono dunque il profilo del proprio potenziale cognitivo, assumendo dall'ambiente sociale gli strumenti di base per lo sviluppo di una capacità organizzativa delle proprie emozioni, sensazioni e stimoli in genere; in altre parole, le "origini e lo sviluppo dell'immaginazione e del pensiero dipendono dalle relazioni sociali" (Moscovici, Farr, 1989, p. 23).

Il pensiero stesso va interpretato, allora, non come una "realtà psicologica individuale, ma come un processo logico/procedurale [...] socio-culturalmente fondato" (Striano, 1998, p. 63) il quale, *prefigurando* particolari *modalità d'interazione socio-corporea* con il mondo, consente agli individui d'assumere i caratteri permanenti della propria condizione e della propria identità. Il prerequisito di base per l'acquisizione della capacità d'utilizzo del pensiero risiede, in altri termini, nell'esistenza di *relazioni sociali attive mediate dalla corporeità e dal movimento all'interno di contesti socio-culturali*.

L'aspetto pragmatico della corporeità presente nelle relazioni sociali è, pertanto, centrale nell'orientare ogni individuo nell'acquisizione di tutte le proprie abilità socio-cognitive, finanche quelle grammaticali, sintattiche e fonologiche, poiché realizza i modelli di aspettativa e d'azione condivisi su cui si strutturano i modi generali di costruzione del significato, di utilizzo del linguaggio, di gestione della relazione stessa.

È attraverso il rapporto tra corpi che avviene, quindi, il passaggio di strumenti

che consentirà la costruzione di particolari e peculiari modalità d'interpretazione della realtà, le modalità proprie degli esseri umani e della cultura. Tale passaggio avviene nella messa in atto di comportamenti che spingono gli individui a costruire reciprocamente sfondi di condivisione e di trasmissione del significato, sostenuti sulla base di aspettative. Queste ultime sono l'elemento centrale per la costruzione della condizione di esseri sociali, propria degli individui.

Tutti noi agiamo ed interagiamo, all'interno del nostro ambiente di vita, sulla scorta di previsioni circa gli atteggiamenti, i comportamenti e le azioni degli altri: *non esiste vita sociale senza l'intreccio di attese reciproche*. Ad esempio, i bambini appena nati, ma anche durante gli ultimi mesi della gestazione, già possiedono una capacità percettiva, che gli è data dall'essere un corpo, che gli permette di cogliere e di discriminare l'ambiente circostante e di interiorizzare delle aspettative. Ipotizzare un "io" prenatale significa supporre l'esistenza di un individuo che, pur se non ancora nato, è già in grado di *sentire* che esiste. È possibile, infatti, abituare il feto a certi suoni o stimolazioni, ottenendo da esso precise risposte comportamentali; ciò dimostra che una sorta di memoria del corpo è attiva già in fase prenatale e che queste prime forme di comunicazione che si instaurano nell'utero costituiscono, quindi, dei primi lineamenti, prettamente corporei, di relazione interpersonale, intesa come relazione che "plasma" la mente e le forme d'apprendimento sulla base di aspettative intese come modelli dell'ambiente. Una memoria primaria, già in uso e funzionale, potrebbe difatti contenere una forma primitiva di immagine di sé nella mente in costruzione, che rappresenterebbe le sensazioni ricevute e date dai movimenti della madre e del feto. Attraverso l'apparato senso-motorio e lo sviluppo di capacità mnemoniche, si costituirebbe un primo senso del confine di sé e dell'ambiente che il feto apprende fisiologicamente.

L'intersoggettività corporea è, allora, una parte fondante del nostro essere, insieme al corredo genetico e all'ambiente naturale nel quale si snoda la nostra esperienza di vita. Nell'esperienza corporea di contatto, di cura e di relazione tra i genitori e i propri figli si sviluppa la dimensione identitaria del singolo individuo, e proprio in relazione all'efficacia di tale relazione, si forma e si "regge" la struttura di conoscenza che guiderà l'apprendimento e la formazione. La qualità di tale struttura dipende, dunque, dalla qualità della propria esperienza corporea di relazione, che è esito di vissuti sociali, affettivi, culturali: *la relazione socio-corporea appare cioè come l'essenziale, primario e prezioso "nutrimento" di cui ogni essere umano necessita per apprendere e per divenire "ciò che è"*.

Il corpo ed il movimento rappresentano, dunque, la funzione primaria di definire il contesto comportamentale di vita come significativo attraverso schemi d'azione socialmente condivisi e mediati dalla corporeità; in altri termini, ogni rapporto tra individuo e ambiente implica la mediazione del corpo ed è grazie a tale mediazione che si strutturano le relazioni sociali e, di conseguenza, il pensiero, una identità, la facoltà di apprendere.

Il processo di conoscenza è, dunque, sostanzialmente fondato sull'esperienza della corporeità, da cui scaturisce tanto una versione di realtà, quanto una versione di sé. Dall'intreccio di queste versioni prende forma il sistema, la prospettiva ed i processi di conoscenza attraverso cui gli individui guidano ed orientano la propria esperienza ed i propri modi di apprendere. Tanto la rappresentazione del mondo, quanto la rappresentazione di noi stessi costituiscono cioè dei *filtri*, degli impliciti indicatori di direzione per i nostri modi di imparare e, di conseguenza, per le nostre scelte e per i nostri comportamenti (Lo Presti, 2009).

Il problema di natura educativa è, allora, quello di rimuovere in maniera radicale le concezioni che fanno del corpo e del movimento mere espressioni della natura bio-meccanica degli esseri umani, rispetto alle quali è possibile

esprimere percorsi educativi di matrice esclusivamente tecnico-addestrativa, i quali appaiono profondamente riduttivi rispetto alla natura complessa implicata nei processi motori come processi di costruzione della conoscenza; proponendo piuttosto interpretazioni di matrice cognitivo-costruttivista e socio-culturalista che pongano il corpo e la corporeità come fondamentali viatici di conoscenza e di apprendimento.

Ciò determina la possibilità di impostare programmi di formazione che, ponendo il corpo stesso al centro dell'azione didattica, possano integrare ed implementare i tradizionali percorsi di istruzione che, molto spesso, ancora risentono del vecchio paradigma dualistico che separa artificiosamente la mente dal corpo, dando invece sviluppo a pratiche che possano apparire coerenti con le conoscenze e con le forme di sapere contemporanee.

I luoghi del corpo e della corporeità, costituendo uno spazio di costruzione individuale e sociale, possono quindi delimitare occasioni di educabilità attraverso le forme e i contenuti che esso assume nei processi di comunicazione culturale ed educativa; spazi che possono contribuire a incentivare specifiche forme di apprendimento e di sviluppo della conoscenza, strutturando al contempo una rinnovata qualità delle relazioni sociali. La piena strutturazione dell'esperienza percettiva avviene sempre tramite il corpo e ciò costituisce un passaggio indispensabile per lo sviluppo dell'attività cognitiva e per le forme di conoscenza. In tal senso, il corpo risulta essere condizione e via all'apprendimento, non solo veicolo strumentale di sensazioni, pensieri, ed emozioni, ma una struttura biopsichica che determina le caratteristiche della percezione, delle conoscenze, dell'affettività.

La conoscenza è, pertanto, sempre conoscenza corporea, proviene dal corpo sia come conoscenza storica e quindi genetica, che come conoscenza che quotidianamente compiamo: la consapevolezza della propria presenza al mondo passa necessariamente per la specificità della forma corporea individuale. Parlare del corpo non significa riferirsi ad un oggetto del mondo, ma a ciò che *dischiude il mondo*.

Le pratiche finalizzate all'educazione dovrebbero, dunque, acquisire nelle dimensioni del corpo e del movimento uno degli aspetti centrali connaturati all'apprendimento. In altri termini, *apprendere tramite l'azione e l'esperienza consapevole del corpo* corrisponde al versante "più naturale" della formazione e, pertanto, è l'azione stessa, intesa come processo, relazione, espressione della soggettività, che va "usata" come tramite fondamentale della formazione stessa. Le didattiche del corpo e del movimento non dovrebbero essere, quindi, pratiche che hanno il compito riduttivo di educare il corpo, ma percorsi di insegnamento che *usano* il corpo, l'azione, il movimento come tramite centrale dell'esperienza e, pertanto, dell'apprendimento, a prescindere dai contenuti dell'insegnamento stesso.

Didattiche efficaci in tal senso integrano, quindi, in maniera sostanziale l'azione e l'esperienza del sé come corpo, soggetto, identità, nella progettazione del processo di insegnamento-apprendimento. Ciò implica essere parte della conoscenza, piuttosto che contemplarla o riceverla.

In questo solco, la teoria pedagogica da diversi decenni ha riconosciuto ed evidenziato il ruolo centrale del "fare" nell'esperienza di apprendimento; tuttavia, solo più di recente si sommano e si sovrappongono ad essa ulteriori acquisizioni che specificano nella nozione di corporeità il principale strumento del "fare": dunque, l'esperienza di apprendimento si avvantaggia del "fare", ma ancor di più diviene significativa quando il "fare" si esprime a partire dal riconoscimento e dalla valorizzazione del corpo-mente in azione ed in interazione, come centro di interiorizzazione, di elaborazione e di costruzione della conoscenza.

I metodi di una didattica che pone il corpo e la corporeità al centro della

progettazione richiamano, pertanto, le dinamiche dell'azione fisica diretta, della partecipazione, del confronto, dell'espressione di sé, del gioco, ponendoli all'interno di una progressione dell'esperienza che si sviluppa tramite l'esercizio di una costante riflessione su ciò che accade, ma soprattutto sui modi personali di percepire e dare senso a ciò che accade; ciò attiva dimensioni emozionali, socio-affettive, identitarie come viatico fondamentale della motivazione ad apprendere.

L'insieme di queste riflessioni rafforza l'idea di efficacia di un approccio pedagogico dell'educazione motoria e direziona verso l'ulteriore impegno di una sperimentazione concreta di pratiche e di strumenti didattico-educativi di matrice socio-costruttivista, concentrati sull'esperienza corporea per la maturazione di strategie efficaci di apprendimento e di formazione. L'individuazione degli elementi teorico-metodologici proposti intende, in tal senso, delineare lo sfondo per la costruzione e implementazione di modelli applicativi di formazione degli educatori motori secondo tale approccio pedagogico.

Riferimenti Bibliografici

- Bowlby, J. (1989). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Corina.
- Bruner, J. (1980). *Under five in Britain*. London: Grant McIntyre Ltd.
- Bruner, J., Sherwood, V. (1997). Pensiero, linguaggio ed interazione nell'infanzia. In V. Ugazio, *La costruzione della conoscenza. L'approccio europeo alla cognizione del sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Contini, M.G. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La nuova Italia.
- Contini, M.G., Fabbri, M., Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni corpo mente significati contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dallari, M. (2000). *I saperi dell'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Milano: Guerini e associati.
- Damasio, A.R. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.
- de Mennato, P. (2007). *Per una cultura educativa del corpo. Una epistemologia costruttivista delle scienze motorie*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Emiliani, F., Carugati, F. (1985). *Il mondo sociale dei bambini*. Bologna: il Mulino.
- Galimberti, U. (2005). *Il Corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gibson, J.J. (1979). *Un approccio ecologico alla percezione visiva*. Bologna: il Mulino.
- Habermas, J. (1997). *Teoria dell'agire comunicativo*. Vol. I. Bologna: il Mulino.
- Lo Presti, F. (2005). *Il senso del sé. Percorsi autoriflessivi nella formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Lo Presti, F. (2009). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Milano: Carocci.
- Manuzzi, P. (2009). *I corpi e la cura Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni educative e sanitarie*. Pisa: ETS.
- Moscovici, S., Farr, R. M. (1989). *Rappresentazioni sociali*. Bologna: il Mulino.
- Neisser, U. (1976). *Conoscenza e realtà*. Bologna: il Mulino.
- Nicoletti, R., Borghi, A.M. (2007). *Il controllo motorio*. Bologna: il Mulino.
- Piaget, J. (1936). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Stern, D.N. (1998). *Le interazioni madre-bambino. Nello sviluppo e nella clinica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Striano, M. (1998). Trasformazione e crescita ovvero "prendere forma". In B. Schettini, *L'educatore di strada*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Trevarthen, C., (1981). Basic patterns of psychogenetic change in infancy. In T. Bever, *Dips in learning*. Hillsdale: Erlbaum.
- Von Glasersfeld, E. (1988). Introduzione al costruttivismo radicale. In Watzlavick, P., *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*. Milano: Feltrinelli.

