

SILVESTRO MALARA

## **Corpo, didattica, politica: una mediazione possibile**

*Dottorando di Ricerca in Scienze Cognitive, Cospes  
Dipartimento di Scienze Cognitive, psicologiche, pedagogiche e degli studi  
culturali  
Università di Messina*

### **Riassunto**

Il presente lavoro intende indagare una fascinazione, suggerita dai paradigmi delle teorie dell'*Embodiment*, che, a partire dal recupero del corpo e delle identità corporee, leghi l'aspetto politico e l'aspetto pedagogico nella fondazione della società della conoscenza. In questa prospettiva, seguendo alcune considerazioni fenomenologiche di Nancy, si tenterà di guardare al corpo come mediatore, politico e didattico, per la visione responsabile della condizione umana.

### **Abstract.**

This paper aims to investigate a fascination, suggested by the paradigms of Embodiment theories, which, starting from the recovery of the body and body identities, links the political aspect and the pedagogical aspect in the foundation of a knowledge society. In this perspective, following some phenomenological considerations of Nancy, we will try to look at the body as political and didactic mediator, for a responsible vision of the human condition.

**Parole chiave:** Corpo, Mediazione, Semplicità, Previsione, Educazione, Capability

**Keywords:** Body, Mediation, Simplicity, Prevision, Education, Capability

## **1. Dal Sacrificio al Corpo in atto: una storia**

Un'immagine più di altre restituisce legittimazione al sacrificio del corpo che la cultura occidentale ha ottemperato nel corso della sua tradizione: l'immagine sacra di un padre a cui il Padre chiede il sacrificio del figlio nel corpo del Figlio. In quest'immagine, dipinta dalle Sacre Scritture, in nome della promessa della Terra e della discendenza come salvezza, Abramo, ubbidiente, è pronto ad uccidere il figlio e Dio lo ferma. In questa

immagine, in quella vittima mai immolata, si gioca, per la storia dell'Occidente, la morte del corpo. In nome di quel sacrificio, il corpo è divenuto il polo aberrante del pensiero, centro di pulsioni e istinti che violenta la divinità dell'uomo e lo innerva di bestialità. Da questa immagine si sono autorizzate ed intronate tutte le filosofie dualiste, che hanno separato ed allontanato il corpo dalla mente, il pensiero dalla esperienza, relegando il primo all'alta capacità ontologicamente umana e la seconda alla rozza possibilità animale, la cultura dalla natura. È Cartesio che definisce questi termini e con lui tutta la tradizione filosofica, fatta eccezione per Spinoza, fino a Nietzsche e, nella dimensione della prospettiva fenomenologica, fino al con-fine francese di Merleau-Ponty e Foucault. Il corpo, dopo la lezione delle fenomenologie non è più il corpo di un Isacco, vigoroso ma disposto al sacrificio. È il corpo che è cosciente della sua forza e pienamente responsabile del suo essere, essenza fisica che emerge, anzi co-emerge insieme all'altro, fondando una cultura in connessione con la natura. Non rappresenta, come la tradizione dualista vuole, il suo avvilito.

È utile delineare, seppure velocemente, quali siano i momenti fondamentali della storia del corpo nella cultura occidentale. La radice del problema è da individuarsi, prima ancora che nelle forme di separazione dualistica platonica, nelle quali il corpo è la prigionia dell'anima, nelle due matrici originarie del pensiero greco. Sotto forma di divinità, erano contrapposti il mondo della luce, come mondo del pensiero, e il mondo delle tenebre, come mondo della materia. Risalendo fino all'alba dei tempi, l'umanità promanava da una paternità, divinità dell'Iperuranio, padrone del λόγος, e da una maternità, divinità ctonia, custode del πάθος. L'uomo, generato dall'unione di queste due diversità, ha dovuto scegliere, da Antigone in poi, di rispondere al sentimento o al pensiero, all'emozione o alla ragione. Platone ha fissato, nel *Fedro*, la perfezione del mondo delle idee e la corruzione del mondo delle cose, stigmatizzando quest'ultima

come copia imperfetta, avviando il processo di discredito ἐπιθυμητικόν del corpo. Sebbene l'antropologia platonica non possa dirsi esaurita nel dualismo mente (anima razionale) -corpo, occorre coglierne la natura separatista, diversa dalla figura dell'uomo aristotelico che, descritta nel *De Anima*, come ogni sostanza, è composto da materia e forma, che costituiscono un'unione inscindibile (sinolo); l'anima è la forma, il corpo la materia. Nella letteratura cristiana, il corpo è ambiguo. Isacco è costretto al sacrificio, ma non muore, non si separa dal suo corpo. Gesù, Dio-uomo, con il corpo e per mezzo del corpo, risorge dal suo corpo. Senza riferimenti alla corporeità biblici e paolini, si prendano in esame le prospettive di Sant'Agostino e San Tommaso, che spostano la riflessione su corpo e mente (anima), fondando le categorie focali della modernità: soggettività ed oggettività. Ancora dentro una dimensione dualistica platonica, Agostino, nelle *Confessioni*, modifica la sua visione nel tempo ed anticipa i due modi di intendere il corpo della lettura fenomenologica del Novecento, *Körper* e *Leib*, il corpo della passione, della carne, e il corpo come identità *anima-le*, creato da Dio e destinato alla resurrezione. Non è un caso, infatti, che Agostino sia stato fortemente rivalutato proprio dai padri della fenomenologia. Tommaso, nella *Somma Teologica*, discerne il carattere soggettivo di ogni corpo, fondando l'individualità nel corpo di ogni uomo. Il *Discorso sul Metodo* determina per la modernità una riproposizione epurata del tema. Il *cogito ergo sum* purifica i termini animistici e si concentra sulla mente: la "cosa pensante" è analizzata soprattutto in relazione alla conoscenza, si caratterizza come mente, come *res cogitans*, distinta dal cervello, che, in quanto materia, è parte del corpo e sottostà al meccanicismo dell'estensione materiale della *res extensa*. Quantunque la questione fino a qui appaia dualistica, è erroneo credere che non ci siano importanti teorie contrarie. Prima di passare a rassegna le teorie moderne e contemporanee, che innestano riflessioni pedagogiche, sociologiche, psicologiche e, infine, neurobiologiche, è necessario specificare la

modernità del Materialismo. Già Democrito aveva atomizzato l'anima rendendola materia al pari del corpo; ancora Epicuro l'aveva definita corpo sottile morente. Forse, però, le dinamiche più interessanti del materialismo sono quelle illuministiche, che aprono la riflessione a innesti importanti. La Mettrie nel suo *Uomo macchina* (1749) pensa, compiendo un passo oltre Cartesio, che anche i processi mentali, non solo quelli corporei, siano meccanicamente determinati, aprendo così la possibilità di un'estensione, post-contemporanea, sulle questioni della protesi tecnologica. Helvétius, (1759) nella sua opera principale *Dello Spirito*, identificata la mente con il cervello, studia sia il rapporto tra gli stati del corpo e gli stati della mente, sia le influenze dell'ambiente sociale, in cui l'individuo cresce, è educato e diventa cittadino, aprendo così la via a due aspetti fondamentali: l'influenza dell'ambiente sul corpo e, in generale, sull'individuo, e la connessione di dinamiche corporee e mentali che condurrà poi alle scoperte della neurobiologia e alla nascita di nuovi campi di ricerca come la neurodidattica. La grande stagione del materialismo, parallela a quella del dualismo è connotata inoltre di una caratura politica. Già Spinoza, nel *Trattato teologico-politico*, aveva dato inizio alla visione di continuità tra il modo di vedere con la mente e il modo di vedere con il corpo e il conseguente modo di intendere la libertà del singolo, proprio con il corpo (1677). Tanto moderno da concepire mente e corpo come due modi di intendere la stessa cosa, Spinoza è certamente fonte per coloro che, nell'Ottocento, danno i natali al materialismo storico. Marx, in *Tesi su Feuerbach* (1845), inverte le suggestioni della sinistra hegeliana, inserendo l'individuo, con il suo corpo, nell'esperienza storica e relativa del mondo. Il dualismo è nuovamente e diversamente superato nella concezione di una mente che diventa esperienza storico-sociale e si forma nella relazione con l'ambiente e nella dimensione sociale di questa relazione. L'idea di una mente-corpo, e con un'anticipazione di termini, della *mente incarnata*, sarà poi alla base delle teorie di Dewey (1916). Una pagina molto ampia della

storia del problema mente-corpo occupa la fenomenologia tedesca e francese. In seno alle speculazioni husserliane (1981) sull'essere corpo, come *corpo vissuto (Leib)* e sull'avere un corpo, come *corpo anatomico (Körper)*, si muovono le ricerche sul nuovo statuto del soggetto guardato, a partire dalla corporeità, tra intenzionalità e percezione (Merleau-Ponty, 2014); si concentrano le prospettive decostruzionistiche di Derrida (2006) che rianimano la nervatura animale del corpo nelle domande identitarie e le dinamiche politiche della condizione ontologicamente comunitaria dell'uomo (Nancy, 2016). Benché rapidi, questi pochi cenni segnano una storia, un passaggio durato secoli, dalla mera materialità peritura del corpo alla considerazione della sua performatività attiva nella costruzione della propria identità e della alterità dell'altro. Un corpo che incarna la conoscenza, che determina biologicamente la continuità di natura e cultura e che, come corpo in atto, diventa la misura della possibilità non *troppo umana* di fondare un autentico processo educativo.

## **2. Il Corpo: medium tra i media**

Il passo ulteriore che qui si vuole compiere è una fascinazione che, dalla ri-com-prensione del corpo, sul quel con-fine, corpo a corpo, con Jean Luc Nancy, possa fornire paradigmi educativi incorporati, nuove dinamiche didattiche ed enattive, e, iperbolicamente, possa indicare la via per la costruzione di una com-unità, che sia autenticamente educante.

Jean Luc Nancy insiste sull'impossibilità di un fondamento metafisico della comunità. Questo aspetto è emblematico. Non è pensabile un politico di un Soggetto assoluto, senza corpo e senza essere tra corpi. Il pensiero della fondazione della comunità appare biologicamente, sociologicamente e politica-mente sempre nella salvaguardia del con-fine geografico del mio

corpo e, in questo, della sua ontologica finitezza e della realtà a cui questa si es-pone: l'altro, nel suo corpo, nella sua *soluta* alterità.

Il corpo diventa il teatro della nuova possibilità di un ripensamento delle politiche e delle democrazie. Ne *La comunità inoperosa* (1992) Nancy riflette sulla questione della comunità, la quale non è effimera attualità come essere in comune di singolarità nella loro comune finitezza, ma possibilità di esistenza in comunicazione. Nella comunicazione, nello scambio interrelazionale delle finitezze, che sono proprie come sono altrui, si può, possibilità impossibile, fondare una com-unità. Il *cum* determina questa relazione nello scambio di stati di necessità impari ed ineguali, che diventano sul piano educativo, le istanze *medie* del rapporto insegnamento ed apprendimento. Se Nancy insiste sulla comunicazione della propria finitezza nel rapporto inoperoso con l'alterità, l'insegnante si trova, di corpo in corpo, da corpo a corpo, imbrigliato in una complessità della azione educativa che lo vede scorporato, e, a volte, inoperoso. È necessario abitare questa inoperosità. Solo in questa, infatti, come dice Nancy:

“l'incompiutezza è il suo 'principio' – se la si intende come un termine attivo che non designa l'insufficienza o la mancanza, ma l'attività della partizione, la dinamica del passaggio ininterrotto attraverso rotture singolari” (Nancy, 1992, p.78).

Nell'atto educativo come nell'atto politico autentico bisogna lasciare spazio all'incompiuto, all'indeterminato, a ciò che ha la potenza di scardinare. L'educatore, come il politico, ha sempre dinnanzi al suo corpo, immediatamente l'alterità e la singolarità, ma sente, con la stessa emergenza del politico, la paura di questa immediatezza. Hanno, in continuità, la necessità di in-contrare l'altro, di determinare insieme una com-unità e di sposare un principio. Nella tradizione verticale della didattica questo principio continua ad essere lontano dalla determinazione dell'incompiuto. La regola e il principio, in buona parte della pratica didattica *senza corpo*,

appaiono dall'alto, dall'insegnante, dalla razionale conoscenza del corpo-docente, che non avverte la necessità di trovare un *medium* con l'educando, non avverte l'esigenza di andare incontro all'educando, proprio come il politico che legifera lontano dai bisogni del popolo. Il sogno mitico e mistico di questa accettazione ha costituito nella storia l'idea delirante di una comunione, calata dall'alto, che nell'atto del controllo e dell'ispezione (anche corporea), ha definito un Corpo-Soggetto, identitario e totalitario, fisso ed immutabile, un essere operoso e perfetto.

“La comunità ci è data con l'essere e come l'essere ben al di qua di tutti i nostri progetti, volontà e tentativi. In fondo, perderla ci è impossibile. Anche se la società è il meno comunitaria possibile, non è possibile che nel deserto sociale non ci sia, infima o addirittura inaccessibile, comunità. Noi non possiamo non com-parire. Soltanto, al limite, la massa fascista tende ad annientare la comunità nel delirio di una comunione incarnata” (1992, p.78).

Qual è, dunque, il medium di cui una comunità vive? Qual è la norma, impossibile e costitutiva, dell'essere comunità? Si vuole tentare di accogliere, nella costruzione di una comunità e-ducante, che guardi all'incompiuto come norma di perfettibilità e non di perfezione, il principio dell'incompiutezza e dell'indeterminato che Nancy pone alla base della formazione della comunità inoperosa, perché sfuggente al controllo. Il portato mediale del corpo, ancora nel tracciato nancyano, è ricco di suggestioni utili alla riflessione educativa per riconoscere inedite pratiche didattiche che attuino una *partizione* del processo educativo.

“Non si tratta di fare, di produrre o di instaurare una comunità; non si tratta neppure di venerare o di temere in essa una potenza sacra, ma di lasciare incompiuta la sua partizione” (1992, p.78).

La partizione come questione di ogni singolarità e, nell'atto educativo, di ogni singola scelta, non costringe la libertà delle singolarità, ma le fomenta, perché espone ogni relazione tra singoli in uno spazio comune, di classe, di gruppo, in cui i corpi si muovono, corpi come processi, corpi come

molteplicità diversa di sensi, non soggetti, ma *movimenti* che determinano, allargano e contraggono lo spazio stesso della relazione educativa (Gomez Paloma, 2009), realizzando autenticamente quel *singolare-plurale*, che è, forse, l'insegnamento più grande di Nancy.

Se Nancy ha esposto il corpo all'alterità e nell'inoperosità comunitaria di questa, da abitare, ha ravvisato un debordo dal controllo, dalla dittatura verticale, si direbbe capitalistica, del politico, come dell'educativo, immettendo a forza la categoria dell'economico anche nelle dinamiche di crescita umana, Damiano (2007) ha riflettuto sul valore eminentemente formativo della relazione educativa, passando per la necessaria costruzione morale del sapere insegnante. Perché si possa pensare la relazione educativa, scolastica e parascolastica, nella dimensione di una vera responsabilità etica, occorre pensare con Damiano che questa sia sempre orientata all'altro, come è, da sempre, orientato il corpo, nella sua immediatezza. Bisogna tenere in più alto grado la dimensione pratica del processo insegnamento-apprendimento poiché solo in questa si possono incorporare e rendere vivi i principi morali interiorizzati: così l'azione educativa diventa azione politica. Ma Damiano si spinge anche oltre. Il sapere-insegnante deve abbandonare i corpi morti in cui da sempre ha abitato: deve lasciare il corpo, vecchio e severo della tradizione disciplinarista, che guarda al sapere come immobile e fisso e deve lasciare andare il corpo ancora troppo giovane e inesperto dell'attenzione tecnicistica, che guarda al sapere solo nella sua redazione metodologica. Le tesi di fondo guardano alla possibilità etica della professione dell'insegnante, che maturata la sua natura etica, riesca a trasformare il suo singolare *insegnato* in un plurale *insegnabile*. È chiaro che per attuare questa trasformazione in un contratto formativo, come nel contratto sociale, occorra mediare. Ancor più della ricerca dell'*ethos* del corpo come corpo-docente è basilare riferirsi alla condizione neotenuca dell'uomo. La neotenuca (Lorenz, 1989) come originaria immaturità biologica



delle specie animali è, per esteso, la condizione di originaria gettatezza che la filosofia fenomenologica e le scienze umane indagano nel Novecento, condizione da cui, nelle prospettive analizzate, di Damiano (2013) e di Nancy (1992), trovata la giustificazione dell' essere uomo come singolare, non sufficiente a se stesso per l'edificazione di *com-unità* educate, ed in quanto educate, politiche e sociali, è possibile allontanarsi trovando un *medium*. La mediazione è la garanzia di questo passaggio, è il ponte che collega l'educazione all'educando e la politica all'uomo; è la dimensione propria dell'essere umano, immaturo, destinato alla conoscenza per tutta la vita, bisognoso di apprendimento e mai pienamente soddisfatto. Damiano insiste, parafrasando Agostino d'Ipbona, sulla inquietudine dell'uomo, sulla necessità di guardare, dal di dentro, l'azione educativa; invita ancora alla riflessione sull'agito dell'educatore e dell'educando e alla possibilità che questo agito sia originariamente trasferibile dal corpo, come insieme di istanze cognitive e passionali, grazie a mediatori, ripartiti in attivi, iconici, analogici, simbolici. Più specificatamente riflette con Foucault (2014) sul *dispositivo*, con una suggestione carica di nuovi significati, ai tempi della DAD e della didattica on-line: il corpo-docente è una funzione mediata incrementata, esercitata, nella regia del dispositivo mediale stesso, dall'insegnante, dalla sua figura, dall'immagine, che - in *presenza* virtuale - diventa essa stessa un dispositivo.

### **3. Educazione, politica e regia: il corpo mediatore**

Considerare l'altro come singolare-plurale ha due prospettive rivoluzionarie fondamentali. Una prima riflessione, che interessa l'etico e il politico e scardina la concezione dell'unità di un popolo, di un gruppo, di una classe, rendendo necessaria una dialettica fondativa, attualizzata nello spazio del noi, nella promessa di una democrazia ancora impensata e sempre

a venire (Derrida, 1995); una seconda riflessione, che spetta più strettamente al pedagogico e al didattico, che, insistendo sulla pluralità, riempie lo spazio nazionale, sociale, scolastico, di tante singolarità che, nella loro prima immediata ed identitaria espressione, sono corpi e che, in quanto corpi, diventino alunni, compagni e cittadini e-ducati alla e nella *società della conoscenza*. Queste istanze, la politica e l'educativa, non sono separate ed opposte, ma in stretta connessione e continuità.

Non può essere qui sottinteso un riferimento al cambiamento intervenuto nella prima decade del 2000 in sede politica, epistemologica, pedagogica e sociologica sulla destrutturazione dei modelli e dei quadri cognitivi classici che rispondono ad un processo di creazione *ex nihilo* della conoscenza. Da tale innovazione, grazie all'insistenza delle Tecnologie della Informazione e della Comunicazione (TIC), si è concepita una nuova gestione della conoscenza che unisce alle dinamiche classiche della *knowledge creation* gli aspetti innovativi della *knowledge management*. Nella piena responsabilità di una considerazione globale e sistemica, le relazioni dell'educando sono valutate, non più soltanto per gli aspetti logico-matematico-verbali, ma attraverso la realizzazione piena delle sue diverse intelligenze (Gardner, 1987), e tra queste, dell'intelligenza corporeo-cinestetica. L'intelligenza corporea, meno sviluppata nella nostra cultura (Gamelli, 2006), riguarda la capacità di usare il corpo e i corpi in modi molto differenziati e abili, e forse, meglio di altre, chiarisce come il corso della vita di ogni uomo sia da sempre quel percorso di apprendimento adattivo, che trova nel corpo il mezzo migliore per quella capacità autopoietica (Maturana, Varela, 2012), tipica degli esseri viventi, e, nella società della conoscenza, tipica dell'essere come essere che si educa, di conservare la propria unità e la propria organizzazione, attraverso le reciproche interazioni con l'ambiente e con gli altri. Il corpo è il luogo di questa capacità e rappresenta l'emergenza di nuove istanze identitarie, di volta in volta diverse, a partire proprio

dall'influenza plurale della esperienza della realtà. Uno sguardo allargato del farsi dell'uomo come educato nel e dal reale, a partire dalla sua capacità autopoietica di costruire e gestire la conoscenza, a partire dalle dinamiche sensomotorie, è rintracciabile nelle ricerche di Gibson e nella proposizione ecologica dell'*affordance* (2014). L'invito all'uso come ecologia del sapere guarda al corpo dell'uomo come definito originariamente dalla realtà, nei suoi processi di apprendimento, attraverso attività previsionali (Rivoltella, 2014) che guidano l'azione stessa. La sfida per l'insegnante di oggi sarebbe quella di insegnare a prevedere, come il regista deve prevedere per gli attori nella fisionomia del teatro le aspettative dell'occhio dello spettatore.

Nancy ha insistito sulla necessità di esprimere questa corporeità, sull'emergenza di questo spazio comune abitato da corpi, con proprie esperienze e propri vissuti, che assume la fisionomia del teatro, uno spazio multiforme, in cui ogni singolo diventa attore per sé e per l'altro, in infinite traiettorie, dipendentemente da innumerevoli visioni e prospettive.

“La rappresentazione nel senso teatrale del termine e nel senso – più antico dal punto di vista storico – della messa in presenza è il gioco intensivo della presenza. Il mio corpo è subito teatro perché la sua stessa presenza è duplice” (Nancy, 2010, p.32).

Ogni corpo, in questo spettacolo, è attivo nella percezione del suo agito e del suo agibile. Questa azione è metamorfica, nella natura stessa dell'attore; deve sempre muoversi tra la percezione dell'attore e la percezione dello spettatore. Narrazioni infinite si incarnano nella performatività del teatro tra il sé, che è sé corporeo di identità che si racconta allo spettatore e il sé corporeo, che è dato alla lettura dello spettatore, come alterità, diversa, mutevole e trasformabile (Gamelli, 2006). E, ancora, si insinua un altro punto di vista diverso: quello del regista, dalla posizione dello spettatore conosce la finzione della scena e la domanda dello spalto e

colma lo spazio del palco di elementi medi, di significati mediani e di elementi mediatori tra l'identità dell'attore e l'alterità dello spettatore.

La metafora del teatro, dell'attore e del regista è quanto mai prolifica per descrivere il compito odierno della pedagogia e della didattica.

“Il carattere funzionale dell'insegnamento riduce l'insegnante a un semplice impiegato. Il carattere professionale dell'insegnamento porta a ridurre l'insegnante all'esperto. L'insegnamento deve ridiventare non più solamente una funzione, una specializzazione, una professione, ma un compito di salute pubblica: una missione. Una missione di trasmissione” (Morin, 1999, p. 32).

La scuola diventa teatro, l'educando diviene attore, l'insegnante sa di doversi muovere in una mutata e mutante realtà e si riconosce come attore fra gli attori e lettore come pubblico e accoglie la missione di curare queste polarità, non per ridurle ma per testimoniarle. Come nelle performance teatrali, il regista sa di dover considerare insieme ogni espressione dell'attore ed ogni esplorazione del pubblico, così l'insegnante sa di dover trovare un mediatore, sa di dover recuperare nel *vulnus* della differenza tra la poltrona e il palco, tra la classe e il mondo, una possibilità di co-emergenza e di co-appartenenza. L'insegnante assume la responsabilità di curare questa ferita, riempiendo lo spazio della classe, finora spazio inerme di scontri di singolarità, di mediatori che legano insieme, che determinano l'unione *differente* di quelle singolarità, in un singolare-plurale.

La didattica contemporanea, alla ricerca di questa medialità, scopre una nuova concezione di corpo. Non più periferia del circuito insegnamento-apprendimento, né più storicamente intesa come luogo della pulsione animale. Solo questa rinnovata visione del corpo si riscopre motore di un processo autentico di insegnamento e apprendimento. L'esperienza, il fattore dal quale ogni pensiero del corpo prende le mosse, ritorna al centro della discussione didattica, ma in una veste nuova. Damiano evidenzia che l'esperienza non è sufficiente a declinare il singolare-plurale, presa

singularmente, infatti, l'esperienza non è mediata, rimane, si potrebbe dire, una immediatezza tra la realtà esterna e il soggetto in apprendimento;

“non è attraverso l'esperienza in sé che si conosce, quanto [...] attraverso la riflessione sull'azione, mediante la presa di coscienza di quanto è apporto dovuto al soggetto e ai suoi schemi e quanto all'ambiente e alle sue caratteristiche” (Damiano, 1999, p. 232).

In linea con la moderna neurodidattica, è necessario che il processo di apprendimento e insegnamento abbia piena consapevolezza della relatività di ogni mediazione e di ogni mediabilità e trovi nella figura del corpo la possibilità di una mediazione vera ed efficace. A riparo dalle neuromitologie (Rivoltella, 2012), occorre individuare la centralità della funzione didattica del corpo e della corporeità e costruire, attraverso il corpo singolare, significati, oggettivamente complementari all'altro, significazioni democraticamente validi nel plurale. Questa prospettiva ha una duplice valenza: se, da una parte investe a pieno titolo la relazione tra corpo e cognizione e ne ridetermina gli aspetti nell'ambito formativo, dall'altro, partorisce una nuova idea di identità, una identità corporea, da sempre, ontologicamente plurale, nelle sue possibilità complementari, vicarianti ed alternative (Sibilio, 2011). Il concetto di identità corporea è un potenziamento del semplice riferimento all'identità classica, che allontana le istanze solipsistiche ed egocentriche e fonda, nell'incontro con la complessità del reale, la vera educabilità.

#### **4. La previsione come capability preterintenzionale e corporea**

Il corpo, immediatamente disponibile allo sguardo violento dell'altro (Lèvinas, 2010) e garante atavico della esperienza singolare, che nasce dalla scoperta dei neuroni specchio (Rizzolatti G, Sinigaglia C, 2006) fino agli approcci dell'*Embodied Cognition* (Morin, 1989; Varela et al., 1992;

Sibilio, 2014), è un corpo capace di mediazione. Questa capacità, che rappresenta la misura più alta delle riflessioni pedagogiche contemporanee, è possibilità, consapevole e inconsapevole insieme, di verificare il processo di insegnamento-apprendimento. Superati tanto il dualismo mente-corpo, quanto la rigida struttura tripartita di certo costruttivismo funzionalista che guarda alla percezione, come a una sorta di primo grezzo gradino nel processo della costruzione della conoscenza funzionale alla determinazione dell'azione, nasce l'idea di una cultura incorporata, che non si tramanda nella direzione verticale dell'insegnamento teorico impartito dall'altro, ma nell'incorporazione (biologica?), non sequenzialità, non causalità, come attività radicata nel corpo e, in esso, particolarmente, nel sistema senso-motorio (Sibilio, 2016).

Il paradigma della semplicità (Berthoz, 2011, Sibilio 2014) cattura gli organismi viventi e la loro continua interazione con l'esterno, nella elaborazione di informazioni da trasformare in decisioni e comportamenti. In una prospettiva eminentemente biologica questi processi guidano ogni azione quotidiana, quelle legate alla sopravvivenza come quelle legate ad ogni sorta di produzione spirituale. Il nostro cervello, sottolinea Berthoz e riprende Sibilio, non può adottare né soluzioni troppo naturali né troppo artefatte, che limiterebbero e riconsegnerebbero troppo costosi i processi neuronali. Ritorna la potente implicazione della corporeità che traccia una maniera originale di stare al mondo. Ogni insegnante, nel percorso di apprendimento non definisce la propria azione educativa a partire da modelli precostituiti e non ottiene sempre "prodotti" perfetti. Risiede proprio in questo il carattere multiforme del senso di continua trasformazione della pedagogia (Cambi, 2006). La straordinarietà dell'approccio semplice prevede, congiuntamente ai percorsi dell'Enattivismo, un lavoro *nel e con il corpo*, come fondamento del pensiero (Maturana, Varela, 1999). Nel panorama contemporaneo delle scienze cognitive *embodied*, l'Enattivismo, come approccio radicale, indica il corpo come parte costitutiva dei processi

della mente. I sistemi di risoluzione dei problemi, di costruzioni di significati, di compresenza di linguaggi, di percezione spazio-temporale sono en-agiti dal corpo e dalla mente e determinano, a partire dalla esperienza della percezione, l'azione educativa. In chiave didattica, ancora una volta, quello spazio di corpi, che s'è detto abitato insieme dall'educando e dall'educatore e co-costruito nel processo di apprendimento, è determinato dalla esperienza singolare, di ogni individualità educante, e plurale, nella sua mediazione corporea. Il paradigma classico e il triangolo costruttivista sono ribaltati nell'immagine del corpo e della sua relazione con l'ambiente. Il corpo è il corpo dell'insegnante ed è anche il corpo dello studente. Questo corpo di corpi si muove in un ambiente che insieme determina ed è determinato dalla relazione: l'azione educativa è una continua en-azione dal e nel corpo di corpi con l'ambiente. Un'azione educante continua ed efficace, prima che efficiente, perché, nel corpo, come mediatore comune, co-costruisce identità corporee, coscienti ed agenti in uno spazio che determinano e dal quale sono determinate (Sibilio, 2014).

Si comprende come la semplicità apra definitivamente il percorso alla visione veramente incarnata del pensiero. Nei principi della semplicità si offre alla comunità degli insegnanti e degli educatori una serie di nuovi usi e intendimenti del corpo che ha, nella sua *intelligenza cinestetica* (Gardner, 2005), non solo la capacità di esplorare il mondo, ma una capacità creativa del mondo, dell'altro e del sé, proprio in quella prospettiva che qui si è definita come *capability* preterintenzionale e corporea. In questo senso, "si può dire, in qualche modo che pensare significa inibire e disinibire, che creare sia inibire alcune soluzioni automatiche o apprese e che agire sia inibire tutte le azioni che non compiamo" (Berthoz, 2011).

Sibilio insiste sulla previsione come proprietà semplice e atteggiamento - insieme biologico e culturale - della capacità di prevedere le conseguenze delle proprie azioni e, in questa previsione, determinare gli aspetti da inibire o da disinibire per interpretare il proprio ruolo nel mondo.

La previsione (Rivoltella, 2014) è la misura dell'incarnazione del processo di apprendimento. In linea evolutiva con l'apprendimento per scoperta (Piaget, 1971) e il *learning by doing* (Dewey, 2014) la previsione è un dispositivo foucaultiano, poiché nel suo intento di modificare l'azione, anticipa il futuro, manipolando le sensazioni e le percezioni che provengono dal corpo. Rivoltella individua quattro modalità della previsione, come l'emulazione, la vicarianza, l'analogia e l'immaginazione e quattro meccanismi interni, come operazioni di semplificazione, categorizzazione, correlazione e sostituzione. Sebbene le modalità e i meccanismi della previsione siano fortemente legati alle capacità imitative dei neuroni specchio (Rizzolatti, Vozza, 2007) e sembrano una semplice esplicitazione di come il nostro cervello operi, è sostenuto che l'indagine della previsione non si debba fermare alla spiegazione dei meccanismi economici del pensiero incarnato. Ancora una volta la mediazione è la chiave di lettura didattica. Rivoltella richiama i mediatori didattici (Damiano, 2013) come declinazione nelle dinamiche di insegnamento ed apprendimento dei processi del pensiero. Il mediatore, come pensiero incorporato, che recupera la dimensione sensomotora, è lo strumento attraverso il quale è possibile la trasformazione della forma insegnata in materia insegnabile. Attraverso la mediazione l'insegnante diventa capace di sviluppare la capacità previsionale dello studente e, quindi, intervenire sulla cap-abilità neuronale plastica del suo corpo-cervello.

Si è scelta la parola *capability*. Usare questo termine è volutamente ambiguo: nella sua traduzione (chiave-strumento) dell'ambito tecnologico, il termine rinvia alla proceduralità del meccanismo; nell'accezione di Amartya Sen (1999) e Martha Nussbaum (2001), il termine guarda all'educazione come capacità e possibilità della libertà; nell'accezione più precisamente rivolta alla riflessione fino a qui condotta, il termine rimanda a una estensione possibile della capacità del corpo, come mediatore dei processi di vita dell'uomo, che diventa capacit-azione, diventa cap-abilità di compiere o



non compiere un'azione, attraverso la previsione delle conseguenze. Ognuna delle accezioni non è più corretta delle altre e, forse, il termine *capability* può essere letto nella sincronia dei due ambiti che fino a qui si sono osservati come paralleli: l'educazione e la politica. Bisogna certamente ribadire l'atteggiamento precognitivo, economico e paradossalmente meccanico della previsione; occorre sicuramente indicare come l'attenzione al sensomotorio abbia da sempre a che fare con il processo di insegnamento e apprendimento; ancor di più, è necessario che il discente sia libero di mettere a fuoco gli elementi della realtà conoscitiva che gli appaiono significativi (Sibilio, 2011), ma ogni singolo aspetto non basta per risolvere singolarmente la complessità del reale. Le potenzialità dell'approccio semplesso, inoltre, non finiscono solo nell'indicazione per la didattica di una rivalutazione del corpo come semplice mediatore, si spingono, infatti, fino all'immagine del corpo potenziato da strumentazioni tecnologiche. Le tecnologie, considerate nel loro aspetto positivo, diventano protesi di questo corpo, ampliandone le funzionalità corporee e, di conseguenza, le chiavi di accesso alla realtà.

Il termine *capability* non sembra solo accogliere tutte queste sfumature, ma permette di declinare la *forza del corpo*, anche potenziato dalla tecnologia, nella direzione di una responsabilità condivisa di quello spazio, che non è determinato egoisticamente da un solo corpo. In questo senso, "la semplicità è un modo di vivere con il proprio mondo. È eleganza piuttosto che sobrietà, intelligenza piuttosto che fredda logica, diplomazia piuttosto che autorità" (Berthoz, 2011).

La capacitazione diventa la risorsa interna (previsione), che si muove a partire dall'interrogazione dell'esterno, costituito da corpi, nel rispetto ecologico di quello spazio prevedibile e non previsto, in una visione pienamente democratica. La previsione come capacitazione economica del sé, che abita lo spazio di previsioni di altri corpi, si muove in modo libero e responsabile per il raggiungimento di un benessere comune. La previsione

determina una *libertà di* e una *libertà da*: vivifica *la libertà dell'azione*, la motiva in ordine alla esperienza singolare che, nel corpo, ha espressi suoi bisogni e suoi interessi; corrobora *la libertà dall'azione*, permettendo la scelta di esperienze alternative di relazione. È scardinato così il tradizionale modo della pedagogia e della politica. L'uomo ha rifondato le sue istanze, non più nelle polarità escludenti di autorità e libertà, ma riconsiderate alla stregua totalmente inclusiva della dialettica libertà-responsabilità.

Le prospettive analizzate muovono da e verso una realizzazione del sé che comprenda, da un lato la co-emergenza del sé nella sua relazione con altro da sé e con il mondo, come società e come ambiente, dall'altro, la necessità che, in questo incontro sia garantita la libertà dell'uno e dell'altro. Sebbene possa apparire difficile un fondamento oggettivo della società, come considerato dai filosofi, la dimensione ontologicamente dialogica, duale e democratica del processo di insegnamento apprendimento, che guarda al corpo nella sua immediata mediazione appare un paradigma, anche politico, di caratura fortemente rivoluzionaria. Se Nancy sostiene che:

“il sé ha luogo con prima di aver luogo a se stesso e all'altro, ed è anteriore quindi alla distinzione di una coscienza e del suo mondo. Prima della intenzionalità fenomenologica e prima della costituzione egologica, ma anche pria della consistenza cosale in quanto tale, c'è la co-originarietà del con” (Nancy, 2001 p.57),

si può concludere che questa originarietà sia sottoscritta tutte le volte che un insegnante proponga per il suo altro, l'educando, un contratto didattico-educativo, secondo il quale i partecipanti non sono più semplici destinatari passivi ma assumano posizioni precise, e, in virtù della loro *capability* determinino, con la loro identità corporea, non solo i tratti di quel contratto, ma anche le possibilità stesse di questo, come ogni cittadino nella sua espressione politica.

## **Bibliografia**

- Berthoz A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice edizioni.
- Cambi F. (2006). *Le pedagogie del Novecento*. Taranto: Laterza.
- Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Derrida J. (1995). *Politiche dell'amicizia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Derrida J. (2006). *L'animale che dunque sono*. Milano: JacaBook.
- Descartes R. (2000). *Il discorso sul metodo*. Milano: Mondadori.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Foucault M. (2014). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Gamelli I. (2006). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi editore.
- Gomez Paloma F. (2009). *Corporeità didattica e apprendimento. Le nuove Neuroscienze dell'Educazione*. Salerno: Edisud.
- Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner H. (2005). *Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Gibson J. (2014). *L'approccio ecologico alla percezione visiva*. Milano: Mimesis.
- Helvetius C.A. (2011). *Dello spirito*. Roma: Pigreco.
- Husserl E. (1981). *L'idea della fenomenologia: cinque lezioni* Milano: Il Saggiatore.
- La Mettrie J.O. (2015). *Uomo macchina*. Milano: Mimesis.
- Lèvinas E. (2010) *La violenza del volto*. Brescia: Morcelliana.
- Lorenz C. (1989) *L'anello di re Salomone*. Milano: Mondadori.
- Marx K. (2016). *Tesi su Feuerbach*. Roma: Castelvecchi.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1999). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti libri.
- Maturana H.R., Varela F.J. (2012). *Autopoiesis and cognition. The realization of the Living*. USA: D. Reidel Publishing Company.

- Merleau-Ponty M. (2014). *Fenomenologia della percezione*. Firenze: Giunti editore.
- Morin E. (1989). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nancy J.L. (1992). *La comunità inoperosa*. Napoli: Cronopio.
- Nancy J.L. (2001). *Essere singolare plurale*. Torino: Einaudi.
- Nancy J.L. (2010). *Corpo teatro*. Napoli: Cronopio.
- Nancy J.L. (2016). *La comunità sconfessata*. Milano: Mimesis.
- Nussbaum M. (2001). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: il Mulino.
- Piaget J. (1971). *Psicologia ed epistemologia*. Torino: Loescher.
- Rivoltella P.C. (2014). *La previsione: neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Rizzolatti G., Vozza L. (2007). *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*. Bologna: Zanichelli.
- Sen A. (1999). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sibilio M. (2011). *Ricercare corporeamente in ambiente educativo*. Napoli: Liguori.
- Sibilio M. (2014). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori.
- Spinoza B. (2007) *Trattato teologico-politico*. Torino: Einaudi.
- Varela F.J., Thompson E., Rosch E. (1992). *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*. Milano: Feltrinelli.