



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: gennaio 2023**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Listening to Communicate. For an embodied, plural, intercultural educational relationship**

**Ascoltare per Comunicare. Per una relazione educativa plurale, interculturale e incarnata**

*di*

Gabriella Aleandri

[gabriella.aleandri@uniroma3.it](mailto:gabriella.aleandri@uniroma3.it)

Fernando Battista

[fernando.battista@uniroma3.it](mailto:fernando.battista@uniroma3.it)

Università degli Studi di Roma Tre

**Abstract:**

The paper aims to analyse a being facing and a being in relationship by listening to the other basic element for communication and educational methods that can outline an approach to knowledge that takes into account the learning processes as result of communicative relationships. This takes the form of a plural, situated and embodied educational relationship according to a phenomenological perspective and a conception of the body understood as a cognitive, affective and relational device. The reflection also aims to investigate the need for educational processes and actions that can measure themselves against complexities of a systemic approach requiring an effective communication, of a relationship that nourishes growth by creating space for intercultural pluralities, which allow

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1\_n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15110

differences to dialogue (Arendt, 2006), where meeting and getting to know each other imply a global vision, marked by mutual respect and debate, not an epistemology of mastery and control.

**Keywords:** educational relationship; intercultural education; dialogue; empathy; embodiment.

**Abstract:**

Questo contributo intende analizzare il porsi di fronte e l'essere in relazione mettendosi all'ascolto dell'altro come elemento di base per la comunicazione, e come modalità educative che possano delineare un approccio alla conoscenza, che tenga conto dei processi di apprendimento come frutto della relazione pedagogica. Tutto ciò si configura come relazione educativa plurale, situata e incarnata secondo una prospettiva fenomenologica e una concezione del corpo inteso come dispositivo cognitivo, affettivo e relazionale. Si vuole indagare sul bisogno di processi e azioni educative in grado di misurarsi con le complessità di un approccio sistemico che passi attraverso una comunicazione efficace, di una relazione che nutra la crescita creando uno spazio delle pluralità interculturale, che permetta di far dialogare le differenze (Arendt, 2006), dove incontrarsi implica una visione globale, improntata al rispetto reciproco e al confronto, e non un'epistemologia della padronanza e del controllo.

**Parole chiave:** relazione educativa; educazione interculturale; dialogo; empatia; *embodiment*.

**1. I modelli della relazione. Stare di fronte: riflettere sulla distanza**

La riflessione parte dall'osservazione sulla collocazione, situata all'esterno o all'interno, di un soggetto, che sia il ricercatore, il docente, il mediatore ecc., in un contesto duale o molteplice da cui partire per poi meditare sui rapporti di forza e sulle modalità di incontro. In particolare, bisogna valutare come scegliere di porci in riferimento ad un'azione educativo/didattica o, più semplicemente, di fronte ad un mondo che è fatto di diversità, di culture differenti, di complessità, di persone provenienti da altri paesi, religioni, comunità, etnie.

Possiamo scegliere di situarci all'interno di un universo concettuale, come dominio singolo di realtà, oppure di connetterci ad un *pluriverso*, come lo definiscono Maturana e Varela (1985), che consente di accedere a diversi domini di realtà come dimensione complessa e composita. Situarsi all'interno di un unico universo concettuale significa far riferimento ad un paradigma razionalistico di eredità cartesiana, che richiede una oggettivazione della conoscenza tale da poter controllare la coerenza tra anticipazione, percezione e definizione che impone un mettersi di fronte. Per riprendere un'epigrafe di Bateson che rende benissimo il concetto, la separazione, seguendo questa strada, riguarderebbe anche "la matematica, la storia naturale", o "l'estetica e anche la gioia di vivere e di amare" (2002, p. 291). Significa, in questo modo, favorire un pensiero ed un pensare razionalistico ed oggettivo, che consente di controllare situazioni e azioni, riducendo le attività e le relazioni a dicotomie come causa ed effetto, mente e corpo, individuale e sociale, interno e esterno. È questa, secondo il nostro punto di vista, la ragione scientifica che impone la separazione ed il rifiuto della corporeità e che lascia come unica possibilità la visione di mondi separati con punti di contatto occasionali. Dicotomie che

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1\_n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15110

hanno governato la strutturazione delle culture e delle identità, che hanno dato vita a quella visione meccanicistica dei processi che si realizzano su criteri di completezza e astoricità, da cui l'osservatore, con il lume della ragione, guarda e descrive il mondo.

È l'esempio del modello multiculturale che, così strutturato, corre il rischio di definire una cultura in maniera statica separandola dalle altre, dando ad essa una posizione oggettivante e astorica. Il relativismo culturale, infatti, seppur superando distinzioni su base biologica, ha favorito una giustapposizione di identità e di culture poste sul medesimo piano in termini di considerazione e dignità, senza, però, possibilità di comunicare tra loro. In questo modo vengono evidenziati fattori come esclusione ed isolamento tra le civiltà, che la visione riduzionista ha riportato sul tavolo degli scambi e dei confronti, creando una generica cultura della tolleranza, fondata tuttavia su una paradossale e pericolosa radicalizzazione della differenza (Pompeo, 2000). La supremazia culturale generata da un isolamento delle culture, quello stare di fronte su cui stiamo indagando, al di là delle connessioni, ha portato alla gerarchizzazione di spazi territoriali, politici, sociali ed economici, regolando così i rapporti di forza sul piano globale.

Le categorizzazioni della diversità su un piano orizzontale di indagine, frutto del relativismo americano, che trova in Boas (1940) il principale esponente, strumentalizzano la cultura come unico elemento di definizione identitaria, creando stereotipi legati all'affermazione della superiorità del mondo occidentale dapprima su base biologica e, quindi, su base culturale. In questo modo si è venuto ad individuare quell'etnocentrismo, che a livello teorico deve la sua definizione al sociologo statunitense Sumner, che lo definì come "quella visione del mondo per cui il proprio gruppo si presenta come centro dell'intero universo, e tutti gli altri sono classificati e valutati in rapporto ad esso" (1906, p. 17). Questo tipo di pensiero, inoltre, ha legittimato anche una logica gerarchica che pone l'uomo al vertice di una scala, anche al di sopra della natura, definendo arbitrariamente la sua ratifica di uomo bianco occidentale come superiore rispetto ad altri uomini. Ciò ha comportato il definire e perseverare domini di potere, con conseguenze diverse riguardo a schiavitù, discriminazioni, differenze di trattamento economico, sfruttamento, di cui la storia è piena. Queste logiche producono, purtroppo, ancora effetti e drammi sociali legati, ad esempio, alle discriminazioni etniche, alla violenza sulle donne, allo sfruttamento lavorativo, all'isolamento delle persone anziane, ai disabili e quant'altro. Dobbiamo invece a Lévi-Strauss, seppur non sarà scevro da critiche, la condanna dell'etnocentrismo, che lo definì "un atteggiamento radicato nella maggior parte degli uomini, che semplicemente rifiuta di ammettere il fatto stesso della diversità culturale, identificando la cultura e l'umanità con le proprie norme e le proprie consuetudini locali. È l'atteggiamento che nell'antichità portava a definire 'barbaro' chi non faceva parte della cultura greca o romana, e che ha condotto l'Occidente moderno all'uso di termini come 'selvaggio'" (1952, p. 107). Diversamente, è proprio grazie alle differenze culturali e alla loro reciproca contaminazione che possono realizzarsi la comune umanità e il progresso.

Il modello dello stare di fronte propone, al contrario, un dominio culturalistico che si veste di solidarietà e accoglienza, ma che in realtà omologa il pensiero, creando le premesse per modi di pensare razionali, non riflessivi e funzionali, dominato da una necessità di controllo e strutturante di una relazione basata sulla oggettivazione dell'altro, che ha ispirato i principi assimilatori dei modelli

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1\_n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15110

multiculturali (Padoan, 2012).

Queste riflessioni sullo stare di fronte o sull'essere in relazione, seguendo il nostro pensiero, portano ad interrogarci sul sistema scolastico attuale proposto anche dalle ultime riforme, che sembra poco orientato ad avere una visione di società e più indirizzato, invece, verso un modello funzionalista, dove le parole chiave sembrano essere “professionalizzazione” e “mondo del lavoro”. Parole che tendono a rappresentare i paradigmi del modello frontale, modello in cui il ruolo della scuola è finalizzato in modo dominante all'inserimento nel mondo del lavoro, abdicando al suo principale compito di partire dalle persone, dai soggetti che la scuola la frequentano, per offrire loro gli strumenti di cittadinanza, di consapevolezza e pensiero critico che consentono agli individui di poter essere liberi e di decidere di costruire il proprio futuro attraverso scelte consapevoli.

Stare di fronte significa ingessare la scuola delle competenze in un modello burocratizzato che sottrae esperienza diretta, creatività, capacità riflessiva, confronto, cooperazione, dove i docenti che provano a scardinare questo sistema spesso diventano, per usare un'espressione di Lombardo Radice (2020), “sospetto di novità”, mentre cercano di esercitare una scuola attiva contrastando la “scuola della passività” che uccide le anime. Lo “stare di fronte” rimanda anche ad una disposizione spaziale che caratterizza il rispetto dei ruoli in classe, dove il docente sta di fronte ai discenti, dove gli attori stanno di fronte al pubblico e dove gli spettatori, in questo caso gli studenti e le studentesse, stanno sempre fermi nei banchi, mentre, nella maggior parte dei casi, al di là di sperimentazioni, sono gli insegnanti che si alternano nelle classi.

Eisner scrive, a proposito dell'organizzazione della scuola confrontandola a fabbriche o uffici: “La maggior parte delle aule scolastiche sono progettate sotto forma di cubicoli posti lungo corridoi e caratterizzati in modo asettico. Tendono ad essere ripetitive e monotone come un ospedale e una fabbrica, esaltando l'efficienza molto più che il comfort. [...] Cosa imparano gli studenti? [...] che l'interazione sociale è meno importante del funzionamento efficiente del cambio dell'ora” (1994, p. 96).

Modalità descritta anche da Foucault, il quale svela i meccanismi sociali del controllo nella scuola, ma anche in tutte le pratiche moderne, dove la disciplina “fabbrica corpi sottomessi ed esercitati, corpi “docili” [...] dissocia il potere del corpo” (1976, p. 173).

Un tale approccio definisce, a nostro modo di vedere, strategie di apprendimento fondate su metodi che privilegiano modelli logico-matematici e linguistici, secondo i quali l'esperienza artistica diventa una dimensione prelogica di una modalità intuitiva alternativa alla logica: una concezione dell'arte vista con un'identità d'intuizione ed espressione di stampo crociano confutata poi da tanti pensatori del novecento.

La parola “fronte”, inoltre, ci riporta alla porzione anatomica del nostro corpo, ma anche ad una contrapposizione, un fronte che marca un confine e richiama il conflitto, un fronteggiarsi militaresco che definisce uno stato di allerta e di difesa o attacco, insomma una contrapposizione tra due parti che si contrastano. La stessa pandemia, costringendo ad una didattica a distanza, ha operato una relazione spazialmente ed inevitabilmente “di fronte”. Necessità che non poteva non implicare, in particolare in un momento di emergenza, una didattica legata ad un riscontro del sapere come premio o punizione. Questa modalità, oltre a ricalcare passi già descritti di distanza gerarchica, avrebbe

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1\_n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15110

implicato un grado di stress elevato agli studenti. In realtà, avrebbe potuto leggersi come una occasione per costruire insieme un ambiente didattico del tutto nuovo, ad esempio come scrive Corsini (2020), creando situazioni che partendo da interessi personali potessero essere spunto per stimolare uno spirito cooperativo, fornendo in termini valutativi riscontri puntuali, ponderati sulle esigenze delle persone, e condivisi con la classe.

## **2. Essere in relazione: la riflessione sull'essere *embodied***

La scelta di come collocarsi nella relazione investe una sfera importante dove il linguaggio corporeo, gestuale, ricopre un ruolo estremamente importante. Ma quale modalità relazionale accompagna questa scelta? Il focusing, che si basa sui principi fondamentali della relazione d'aiuto elaborata da Rogers (1970), a seguito degli studi condotti, afferma l'efficacia del porsi in ascolto del corpo e percepire i segnali provenienti da esso in quanto alla base di processi trasformativi in caso di criticità per attivare risorse e strategie volte alla loro risoluzione. La "sensazione sentita" che proviene dal proprio corpo rappresenta una vera e propria esperienza fisica, dapprima vaga, ma poi, proprio attraverso il focusing, diviene progressivamente più chiara, riconosciuta e significativa e da qui si attiva la reazione volta verso processi trasformativi e di cambiamento che potranno apportare sensazioni di sollievo e di benessere (Gendlin, 2001).

L'ascolto del corpo consente di interrogarsi sulla respirazione, sul modo di osservare le cose e le persone, di entrare in contatto con gli altri, in sostanza, come dice Gamelli, "sapere cosa provo attraverso il mio corpo non mi permette solo di capire cosa l'altro prova, bensì soprattutto di generare naturalmente un'effettiva sintonizzazione, di evidenziare e nominare emozioni e sentimenti che informano la relazione con quel particolare bambino, adolescente o adulto che sia" (2005, p. 22).

Questo aspetto ci accosta alle persone, e permette di comprendere, in particolare nella pedagogia interculturale, la propria cultura che è prodotto della cultura degli altri e connessa con il contesto di appartenenza (Chang, 2008).

Seguendo la nostra prospettiva di analisi critica e riflessioni pedagogiche, l'ascolto del corpo trae le basi e si riallaccia al filone di studi più ampio che concerne l'ascolto attivo (Rogers, 1983; Gordon, 1991), concepito come un ascolto che va oltre la comunicazione di informazioni verbali e diviene meta-comunicazione, contemplando un incontro con l'altro più ampio e profondo, dove anche la comunicazione non verbale ha un ruolo importante per una comprensione che vada oltre la superficie/alità, un ascolto attivo basato sull'accettazione e l'empatia che arricchisce, quindi, sia la comprensione sia la comunicazione. Sviluppare una capacità di ascolto attivo, pertanto, si ritiene necessario per contribuire alla crescita globale e completa della persona. A tal fine, concorrono a corroborare la nostra analisi anche tutti gli studi condotti in merito all'intelligenza emotiva (Goleman, 1995; 1998; 2001), le cui competenze e abilità sono acquisibili attraverso l'apprendimento e incidono sul miglioramento delle *performances*, sulla consapevolezza di sé e sull'efficacia della comunicazione.

L'essere di fronte che, secondo la nostra analisi, provoca distanza nella dimensione relazionale, si pone come l'opposto dell'incontro, del dialogo, del confronto costruttivo: una distanza che riguarda anche i parametri di valutazione che si rivelano più quantitativi che qualitativi, dove si tralasciano

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1\_n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15110

principi pedagogici essenziali, come prendere un tempo per l'attenzione e la cura dell'educando. In tal modo si rischia di favorire strumenti che rafforzano il controllo piuttosto che valorizzare il dialogo, la relazione educativa, l'essere in relazione con l'altro, con il mondo complesso, modalità che possano predisporre ad un aprirsi ad apprendere, ad uno scambio tra il dare e ricevere in un progetto comune di crescita ed evoluzione. Dal punto di vista dell'educatore, a nostro modo di vedere, è necessario non reiterare automaticamente e autocriticamente schemi e modelli interiorizzati e consolidati, ma entrare in risonanza con l'educando, in una relazione reattiva di co-costruzione del processo di apprendimento in cui entrambi alimentano reciprocamente interesse e curiosità, e dove l'educatore dirige la relazione pedagogica verso un contenuto di riflessività, oltre che di progettazione e di finalità.

Secondo Morin, l'uomo presenta “una doppia entrata: una entrata biofisica e una psico-socio-culturale ed entrambe si richiamano a vicenda” (2000, p. 38), legittimando l'aspetto del benessere psico-fisico del soggetto. Bateson (1984), inoltre, afferma che la mappa è differente dal territorio, come è differente la relazione che c'è tra la realtà esterna e la percezione interna, allo stesso modo Morin scrive che “una conoscenza non è uno specchio delle cose o del mondo esterno”; pertanto non si riesce in nessun modo ad evitare una conoscenza che “non sia in qualche misura minacciata dall'errore e dall'illusione” (2001, p. 23). Errore e illusione, quindi, nutrono la conoscenza se la conoscenza stessa è parte di un processo passivo e non si tiene conto di una lettura del tutto personale del soggetto che guarda il mondo. Anche Bateson vede nell'atto del conoscere un processo fatto di estro ed intuizione che rifugge dalla passività e scrive: “fra noi e le cose come sono c'è sempre un filtro creativo” (1977, p. 389). Tale filtro ricorda un caleidoscopio, il quale genera singole espressioni di senso cariche di significati negoziati socialmente. Per Bateson, inoltre, nel processo conoscitivo ciò che vediamo è legato ad accoppiamenti dinamici e generativi tra esterno ed interno, tra filtro creativo e mondo, che producono ciò che prima non esisteva: l'immagine. È un processo inconsapevole che non può essere ricondotto ad un andamento logico, ad una osservazione oggettiva, ma dove l'uomo è visto come apertura progettuale, creatore e osservatore allo stesso tempo di qualcosa che non può essere rinchiusa nei limiti di una spiegazione.

Secondo Zoletto (2003), la nostra esperienza, il nostro pensiero non sono composti solo da *incorniciamenti* separati, ma anche da continui *reincorniciamenti* che generano le stesse cornici. Tutti sono creatori ed osservatori in un processo circolare e interconnesso dove non si può non essere creativi, in ogni situazione ed evento. È la condizione dell'essere in relazione all'interno della quale, seguendo Bateson, l'altro e l'ambiente ci parlano di noi, ci riportano verso un conoscere la nostra storia, o varie storie che ci riguardano, frutto di questo incontro, di questa connessione. Un penso dunque siamo, dove il mio pensiero cessa di essere mio nell'assoluto, ma resta mio nel relativo mondo di un processo mentale più ampio.

Questa interconnessione, questo modo di essere in relazione assume, come scrive Manghi (2004), citando il sociologo Norbert Elias, il senso della interdipendenza, mentre Renè Girard, antropologo francese, attribuisce al mutuo rispecchiamento una incessante imitazione reciproca, il contenitore di ogni azione umana, dove essere significa esistere attraverso l'altro. Di fatto la visione dell'essere in relazione definisce una struttura interconnessa così come la offre, nello specifico, il modello

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1\_n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15110

interculturale e transculturale, modello che riconosce un attraversamento di confini territoriali, oltre ad un'eterogeneità delle identità che si nutrono di ibridazioni in un processo di interdipendenza e di reciproco scambio negoziale, con la globalità delle conoscenze. Questa molteplicità culturale, pluralità e *melting-pot* identitari determinano un'unicità organizzativa, che possiamo inquadrare in un sistema autopoietico attraverso una concatenazione di processi, dove le diverse componenti, esistenti come entità culturali, possono interagire ed avere relazioni. L'eterogeneità, quindi, e la diversità sono alla base della conoscenza in una "relazione che viene per prima, precede" (Bateson, 1984, p. 179), fondata su quella struttura che connette e che rende tutti gli esseri viventi partecipi di una danza trans-individuale di reciprocità. È come una partitura coreutica dove tutto quello che facciamo, pensiamo, agiamo nel qui e ora, prende corpo in una sequenza relazionale tra i diversi elementi in gioco. Questo essere parte di un tutto consente un moto auto-riflessivo che connette gli esseri viventi.

Bateson, inoltre, riconosce nell'unità mente-corpo-ambiente una struttura imprescindibile che caratterizza un approccio dell'essere in un rapporto pluri-relazionale come modo di essere al mondo, fatto di metafore, connessioni, interrelazioni, pattern e di mente e corpo incarnati. Tale concezione è un patrimonio dove si immerge una ricerca come quella che si sta presentando, dove l'individuo stesso è parte attiva e responsabile di una coreografia architettata su relazioni interattive, fondata su elementi interpersonali, sociali, all'interno di un dialogo transculturale tra diversità. Diversità che in ambito interculturale non è questione di traduzione, ma riguarda la comunicazione ed è anche "mutua fecondazione" come scrive Panikkar (2003), che indica la strada del "dialogo dialogale" che va oltre il monologo solipsistico in quanto ogni interlocutore è un mondo, allo stesso modo in cui ogni uomo è fonte di conoscenza. Il "dialogo dialogale" differisce da quello dialettico perché non vuole convincere l'altro. Al contrario del dialogo dialettico, che presuppone l'accettazione di un campo logico impersonale che si rifà a criteri di oggettività, quello dialogale presuppone una reciproca fiducia in un comune avventurarsi nell'ignoto, in quanto non si può stabilire prima se ci si potrà capire l'un l'altro né immaginare che l'uomo sia esclusivamente logico. Secondo Panikkar, il campo del dialogo dialogale non è l'"arena" logica che presuppone una lotta fra le idee, ma piuttosto l'agorà dell'incontro di due esseri, uno spazio spirituale tra persone che parlano, ascoltano e che, si spera, siano coscienti di non essere solo "macchine pensanti", o "*res cogitans*" (2003, p. 38). Una dimensione globale e complessa della relazione riguarda inevitabilmente il corpo come individuale e collettivo. Fatto questo che apre lo spazio ad una coscienza di essere parte di un tutto. È, quella invisibile trama connettiva, che Bateson (1984) paragonava ad una danza tra parti interagenti e che ritroviamo nel pensiero di Adler, pioniera del Movimento Autentico che scrive: "ricordare che 'io sono perché noi siamo' può incoraggiare la libertà dalla paura e dal dubbio" (2003, pp. 179-180). Tale visione ci riporta al mutuo rispecchiamento, dove la conoscenza passa per una relazione profonda, per un'azione comunicativa che presuppone un ascolto dell'altro, una presenza nella relazione e l'attivazione di un processo empatico.

Ascoltare significa anche, secondo Mortari (2015), "imparo" e "obbedisco": nell'accezione dell'"imparare" attribuisce senso al tempo dell'ascolto, in quanto si impara attraverso l'esperienza dell'altro; in quella dell'"obbedire" assume il significato del prendersi cura del senso che l'altro ci

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1\_n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15110

offre, del saper cogliere il senso che ci comunica. Mettersi all'ascolto è come collocarsi "sul bordo del senso", secondo una definizione significativa di Nancy (2004, p. 13), che descrive un'azione che si nutre dell'esperienza della presenza come atteggiamento interiore all'ascolto nel qui e ora.

Ascoltare l'altro implica considerare non solo le parole, ma anche il silenzio, il non verbale generato dal corpo, i gesti, lo sguardo, le emozioni e tutto ciò che fa parte della conversazione *embodied*. Dare luogo ad uno spazio di senso condiviso, quel "senso sensato", come dice Nancy, è frutto di tutto ciò che nutre in quel momento l'essere in relazione, accogliendo l'espressione verbale non nostra ma dell'altro o degli altri e permette di accedere ad un altro livello di significato.

I principi dell'essere in relazione *embodied*, in senso sistemico, sono parte del paradigma del percorso di ricerca che, inoltre, utilizza il corpo come strumento del ricercatore che si muove in questo spazio, per navigare nelle relazioni e cogliere il senso di ciò che rivela lo scenario della ricerca, cui lui non è estraneo.

Si può quindi accostare il senso della presenza al concetto di *embodiment*, concetto derivante dalla *Embodied Cognition* (Shapiro, 2007), dalla concezione del corpo come mediatore di Merleau-Ponty (1945), dagli studi di Maturana e Varela (1985), che pongono la corporeità come modo per conoscere la realtà, e, di conseguenza, gli eventi della vita e le relazioni con il mondo umano e non solo.

Un ascolto così definito, che richiede una sintonizzazione emotiva esponendosi all'altro tramite la propria sensibilità, comporta la capacità di *sentire il sentire dell'altro* che è empatia (Mortari, 2015). Le ricerche di Ammaniti e Gallese sui neuroni specchio, che hanno messo in luce la relazione tra l'osservazione o l'imitazione cinetica, e l'empatia attraverso l'esperienza della *embodied simulation*, ancor di più consentono di parlare di empatia in termini di intercorporeità e di intersoggettività, concetti senza i quali si rischia di restare ad un livello teorico. La relazione empatica, quindi, comporta un livello che investe la coscienza; per Stein (1986), infatti, attraverso l'empatia si accede alla conoscenza della coscienza estranea. Secondo Boella, invece, l'empatia è "un'immersione nelle cose, un sentire se stessi, proiettare e travasare i propri sentimenti e stati d'animo in ciò che ci sta davanti" (2006, p. 58), un atto che ci fa render conto che siamo soggetti di esperienza per gli altri e gli altri per noi. È un atto oscillatorio tra noi e l'altro in cui l'"io" si muove verso il dentro ed il fuori, si avvicina e si allontana. Questo movimento, ci dice Boella, è la relazione.

La relazione empatica, termine forse abusato, pone una riflessione legata a quanto detto sull'approccio epistemologico di Bateson legato alla relazione che precede, alla struttura che connette. Di fatto, collocarsi a qualsiasi titolo in un approccio di questo tipo, porta a pensare che, essendo l'empatia patrimonio naturale degli esseri umani, quello che diventa necessario è favorire la scoperta della relazione empatica, far acquisire consapevolezza di questa esperienza e indurre alla riflessione, mettendosi all'ascolto di cosa risuona dentro di noi delle storie di vita degli altri, restando coscienti che non sono le nostre.

L'*embodied experience*, in termini di empatia, a dal nostro punto di vista, è un elemento importante, se non fondamentale, della relazione educativa e della crescita della persona, è il viatico per una maggiore comprensione che passa attraverso le parole e i gesti, e crea un'alleanza relazionale basata sulla fiducia. Per l'empatia, come per l'*embodiment*, è necessario sottolineare, come ci ricorda Stein (1986), che non è *unipatia*, non è un atto di immedesimazione, pertanto non si tratta di fondersi con

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1\_n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15110

l'altro entrando in uno stato di con-fusione ontologica, piuttosto si possono cogliere le sue gradazioni collocandosi "presso" di lui.

Bonnie Bainbridge Cohen (2008), ideatrice del *Body Mind Centering*, parlando di *embodiment* dice che, se da un lato è necessario riconoscere la forza nel proprio corpo, dall'altro, per poterci incarnare in noi stessi, dobbiamo anche conoscere ciò che non è noi e questa è una questione di relazione. Possiamo parlare di *embodiment* quando si può riconoscere fin dove finisce il mio essere ed inizia l'altro.

Secondo la teoria trasformativa, inoltre, l'apprendimento è frutto della relazione comunicativa. L'apprendimento comunicativo, nella distinzione operata da Habermas (1986), concerne la comprensione, in senso globale, di quello che il nostro interlocutore vuole comunicarci attraverso forme verbali, non verbali, artistiche ecc. Secondo Mezirow (2003), lo scopo del dialogo comunicativo è comprendere intellettualmente ed empaticamente la cornice di riferimento dell'altro e individuare poi un terreno comune dove esperienze e punti di vista possono incontrarsi. Mezirow, inoltre, in merito all'apprendimento trasformativo, definisce come cornici di riferimento le strutture culturali e linguistiche secondo cui costruiamo significati legati a coerenza e valore della nostra esperienza, delimitando la nostra percezione, i pensieri e i sentimenti, chiarendo aspettative ed intenzioni. Egli definisce l'etnocentrismo come esempio di abitudine mentale cioè la propensione a considerare coloro che sono fuori dal nostro gruppo di appartenenza come inferiori. L'apprendimento trasformativo attraverso il dialogo comunicativo comporta, solitamente, secondo Mezirow un'autoriflessione critica. In altre parole, seguendo ancora il suo pensiero, la relazione che passa attraverso l'empatia, l'unità corpo-mente-ambiente, fa compiere in maniera non cognitiva quello sforzo di decentramento culturale, che porta a "far sentire" in maniera diversa colui o coloro che sono diversi da me, favorendo una pratica di autoriflessione. L'apprendimento trasformativo tuttavia è "un'epistemologia metacognitiva riguardante il ragionamento relativo a prove empiriche (strumentale) e quello dialogico (comunicativo)" (Mezirow, 2003, p. 103). Si ha bisogno di azioni educative che siano in grado di misurarsi con le complessità, di un approccio sistemico che passi attraverso una comunicazione efficace, di una relazione che nutra la crescita: creare quella che Charim (2018) definisce come una zona di incontro dove l'incontro non elimini le differenze, ma ne riducano il peso, o, come suggerisce Hannah Arendt (2006), uno spazio della pluralità, che permetta di far dialogare le differenze, Incontrarsi e conoscersi implica una visione globale, non un'epistemologia della padronanza e del controllo.

Si ricorda a questo punto l'art. 5 della Transdisciplinarietà di Morin che recita: "La visione transdisciplinare è risolutamente aperta in quanto oltrepassa il dominio delle scienze esatte attraverso il loro dialogo e la loro riconciliazione non solo con le scienze umane ma anche con l'arte, la letteratura, la poesia e l'esperienza interiore"<sup>1</sup>.

È un manifesto dove la comprensione sistemica e la strategia analitica trovano complemento e si possono connettere riscrivendo la partitura coreografica e avendo come riferimento, come stella polare, una danza della trasformazione, dove le matrici dei processi mentali non risiedono in ogni

---

<sup>1</sup> <https://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php> (ultima consultazione 5 novembre 2022).

singolo individuo, ma negli scambi comunicativi che sintonizzano individui e sistemi, quei “dettami sensati della coscienza”, come scrive Bateson, che danno “consapevolezza che la creatura globale è sistemica” (1977, p. 474).

### 3. Conclusioni

La sinergia tra comprensione sistemica e strategia analitica trova piena accoglienza nella valorizzazione, come conoscenza teorica e applicazione pratica, dell’esperienza dei discenti e delle loro capacità, come fondamentale punto di partenza (Dewey, 2004) per favorire le inter-azioni con l’ambiente sia naturale sia sociale. Si rivela fondamentale che educatori/rici, insegnanti, formatori/rici continuino nel loro agire professionale a stimolare e far crescere, a qualsiasi età, quello che Dewey ha riscontrato essere nei bambini e nelle bambine, nei ragazzi e nelle ragazze un “istinto del fare, l’impulso a costruire”, che si esprimono innanzitutto nel gioco, nel movimento, nei gesti, nell’inventare e poi si specificano meglio nel plasmare “materiali in forme tangibili e in forme corporee permanenti” (1969), per coltivarli, infine, anche da adulti attraverso il lavoro attivo. È necessario, pertanto, educare all’esperienza attraverso il *learning by doing*. La sua prospettiva educativa si basa, inoltre, su una concezione comunitaria, volta a promuovere valori democratici quali la collaborazione, la solidarietà, il rispetto, l’accoglienza dell’altro/a, ma anche l’impegno e la responsabilità. Un altro principio imprescindibile è che l’educazione riguardi sia il corpo sia la mente, laddove fondamentale risulta essere la libertà esteriore del corpo (Dewey, 1938) per la completezza di un’esperienza di qualità. La relazione educativa che si instaura nell’esperienza si compone anche di corpo/i, gesti, silenzi che parlano e interagiscono anch’essi e a cui, pertanto, è doveroso porre la dovuta attenzione e considerazione.

Le riflessioni di Dewey, seppur risalgono alla prima metà del secolo scorso, appaiono oggi straordinariamente attuali per un’educazione attiva, critica, democratica, innovativa, creativa, plurale e, diremmo oggi, anche inclusiva intesa, seguendo l’affermazione di Canevaro (2013), come un ecosistema ampio.

Possiamo quindi sostenere che essere in relazione significhi stabilire una relazione educativa *formativa* nel senso di creare un rapporto intersoggettivo teso ad aiutare il discente a “prendere la sua forma” accompagnandolo in questo delicato percorso di crescita. La nostra proposta pedagogica consiste, pertanto, nel ritenere necessario, in ultima analisi, un cambio di paradigma e utilizzare un vocabolario che si nutra di linguaggi multimodali tali che possano fare del contesto educativo un ambito dove nutrire la fiducia, lo scambio e il confronto; un luogo dove le persone si sentano riconosciute; dove le persone maturino un senso di autoefficacia e dove sbagliare è lecito; dove si superino i dualismi e si crei una visione plurale in cui ognuno può esprimere una voce propria e confrontarsi con le voci degli altri.

Merleau-Ponty (1945) può essere considerato, a buona ragione, uno dei precursori del superamento del dualismo corpo-mente e, quindi, dell’*embodiment*, in quanto ritiene che il corpo sia il punto di partenza per una piena comprensione della natura umana, lo strumento principale di conoscenza del e comunicazione con il mondo. Tali affermazioni si basano sui presupposti che qualsiasi conoscenza venga mediata dal corpo e che la forma originaria della conoscenza del mondo sia pratica. Anche per

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1\_n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15110

Husserl (1952) il corpo riveste un ruolo altrettanto fondamentale. Infatti, utilizza la definizione “corpo vivo” (*Leib*) proprio per indicarlo come organo percettivo del soggetto esperiente. Merlau-Ponty, poi, si sofferma sulle funzioni di tutti i nostri sensi come parti costitutive della conoscenza umana e sulla necessaria interrelazione dei domini sensoriali perché si possa costruire uno spazio comune.

Come sostenuto in precedenza, l’esperienza corporea e motoria va considerata, pertanto, come esperienza finalizzata alla comprensione relazionale (compresi gli aspetti emotivo-relazionali) integrata, globale e sistemica.

In un’ottica di educazione plurale, interculturale, incarnata e inclusiva, si rivela fondamentale superare modalità esclusivamente di tipo logico-razionale per diffondere il più possibile, invece, strategie pedagogico-educative improntate alla valorizzazione sia degli aspetti cognitivi sia di quelli corporei, emotivi e relazionali in modo tale da permettere di favorire l’apprendimento, lo sviluppo umano, in tutte le sue accezioni, andando anche oltre, quindi, il *capability approach* (Sen, 1993; Nussbaum, 2000), e lo sviluppo sociale nelle sue interrelazioni con il sistema-mondo.

“Il mondo non è ciò che io penso, ma ciò che io vivo” (Merlau-Ponty, 1945, p. 26).

### **Riferimenti bibliografici:**

- Adler, J. (2003). *Corpo Collettivo*, in P. Pallaro, *Movimento autentico* (pp. 177-188). Torino: Edizioni Cosmopolis.
- Arendt, H. (2006). *L’umanità in tempi bui*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bainbridge Cohen, B. (2008). *Sensazione, Emozione, Azione. Anatomia esperenziale del Body Mind Centering*©. Norma: Somatica Edizioni.
- Bateson, G. (1977). *Verso un’ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura, un’unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G., Bateson, M.C. (1989). *Dove gli angeli esitano. Verso una epistemologia del sacro*. Milano: Adelphi Epub.
- Boas, F. (1940). *Race, Language and Culture*. New York: Free Press.
- Boella, L. (2006). *Sentire l’altro. Conoscere e praticare l’empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as Method*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Charim, I. (2018). *Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert*. Wien: Zsolnay.
- Corsini, C. (2020). *Ridurre la distanza. Gli Asini*, <https://gliasinirivista.org/ridurre-la-distanza/>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Tr. it. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1969). *Scuola e società*. Tr. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Tr. it. Firenze: Sansoni.
- Eisner, E. (1994). *The Educational Imagination: on the Design and Education*. Macmillan College Publishing.

- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire: La nascita della prigione*. trad. it. A. Tarchetti. Torino: Einaudi editore, Epub.
- Gamelli, I. (2005). *Sensibili al corpo*. Milano: Booklet.
- Gendlin, E. T. (2001). *Focusing. Interrogare il corpo per cambiare la psiche*. Roma: Astrolabio.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books: New York.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C. Cherniss, D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligence workplace* (pp. 13-26). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*. Firenze: Giunti Lisciani editore.
- Habermas, J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino.
- <https://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php> (ultima consultazione 5 novembre 2022).
- Husserl, E. (1952). *Ideen zu einer reinen Phanomenologie und phanomenologischen Philosophie. Zweites Buch: Phanomenologische Untersuchungen zur Konstitution*. Husserliana IV (ed. Marly Biemel). The Hague: Nijhoff. Tr. it. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. 3 Voll. Torino: Einaudi.
- Lévi-Strauss, C. (1952). *Race et histoire*, Paris: UNESCO. 1952.
- Manghi, S. (2004). *La conoscenza ecologica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Maturana, H. R., Varela, F. J. (1985). *Autopioiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio editore.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Librairie Gallimard. Tr. it. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina, Epub.
- Lombardo Radice G. (2020). *Come si uccidono le anime*, L. Cantatore (a cura di). Pisa: Edizioni ETS.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nancy J. L. (2004). *All'ascolto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Padoan, I. (2012). Pensare l'intercultura. *Pedagogia oggi*, n.1, 131-155.
- Panikkar, R. (2003). *Pace e interculturalità*. Rimini: Jaca Book.
- Pompeo, F. (2000). *Contributi antropologici per l'educazione interculturale*. Roma: Anicia.
- Rogers, C. R. (1970). *La terapia centrata-sul-cliente*. Tr. it. Firenze: Martinelli.
- Rogers, C. (1983). *Un modo di essere. I più recenti pensieri dell'autore su una concezione di vita centrata-sulla-persona*. Firenze: Martinelli.
- Sen, A. (1993) Capability and Well-being, in M. Nussbaum and A. Sen (eds.). *The Quality of Life*, Oxford: Clarendon Press. pp. 30–53.
- Shapiro, L. (2007). The Embodied Cognition Research Programme. *Philosophy Compass*, vol. 2(2), 338-386.

Stein, E. (1986). *L'empatia*. Milano: Franco Angeli.

Sumner, W.G. (1962). *Costumi di gruppo*. Milano: Edizioni di Comunità.

Zoletto, D. (2003.). *Il doppio legame. Baeson, Derrida*. Milano: Bompiani.