

Pubblicato il: gennaio 2024

©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

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Scholastic corporeities: presence, educational relations and didactic processes

Corporeità scolastiche: presenza, relazioni educative e processi didattici

di

Philipp Botes

philipp.botes@uniroma3.it

Università degli Studi Roma Tre

Abstract:

The dimensions of body and “presence” are decisive in the educational relation, both for students and teachers, allow to understand and manage the unpredictability of the situations, enhance engagement and motivation, contribute to educational success and didactic innovation.

The paper investigates the relations between the dimension of body-movement and the teaching-learning processes, starting from the importance of corporeal education to the development of possible didactic interdisciplinary paths. In fact, if learning through the body in kindergarten represents a natural practice, in the following school grades, education increasingly tends to relegate movement to the physical education time.

Keywords: corporeities, presence, learning, teaching.

Abstract:

Le dimensioni del corpo e della “presenza” risultano determinanti nella relazione educativa, tanto per i soggetti in formazione quanto per i docenti, grazie alle quali cogliere e gestire l'imprevedibilità delle situazioni, aumentare il coinvolgimento e la motivazione, concorrere al successo formativo e

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16121

all'innovazione didattica.

Il contributo approfondisce le relazioni tra i domini del corpo-movimento e i processi di apprendimento-insegnamento, partendo dall'importanza dell'educazione alla corporeità per arrivare allo sviluppo di possibili percorsi didattici interdisciplinari. Se è vero, infatti, che nella scuola dell'infanzia apprendere attraverso il corpo rappresenta una prassi naturale, successivamente, l'istruzione tende sempre più a relegare il movimento all'educazione fisica.

Parole chiave: corporeità, presenza, apprendimento, didattica.

1. Introduzione

L'importanza dell'educazione al corpo rappresenta una *mission* fondamentale per la scuola contemporanea, a partire dalla primissima infanzia, al fine di contribuire alla formazione di corretti stili di vita e comportamenti consapevoli, nella più ampia prospettiva di un sano sviluppo psico-fisico della persona, nonché del suo benessere per tutta la vita (Sibilio, 2011; Gomez Paloma, 2014). Come è possibile evincere dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo* del 2012, la disciplina dell'educazione fisica abbraccia una vasta gamma di dimensioni, declinate in obiettivi di apprendimento e competenze, relativamente alla relazione tra corpo-spazio-tempo, alle modalità comunicativo-espressive del linguaggio corporeo, al rapporto tra salute, prevenzione e sicurezza, allo sport inteso come insieme di regole e *fair play*.

L'attenzione del legislatore si è recentemente focalizzata sulla valenza e sul potenziamento dell'educazione fisica, quale espressione di un diritto personale e di uno strumento cognitivo per i bambini, attraverso l'emanazione della legge 234/2021 che ha di fatto introdotto, a partire dall'anno scolastico 2022/23, l'orario aggiuntivo e il docente specialista di educazione fisica nella scuola primaria. Una innovazione di notevole portata, in un grado scolastico da sempre caratterizzato dalla presenza di insegnanti "generalisti", con un *background* formativo prettamente multidisciplinare, a cui vengono affidate tutte le discipline del curricolo. Nonostante le luci e le ombre che hanno contraddistinto tale repentina riforma, sarà tuttavia necessario attendere del tempo al fine di monitorarne i risultati ma, senza dubbio, è possibile sin d'ora delineare alcune considerazioni di natura pedagogico-didattica.

Le potenzialità e le ricadute di tale disciplina, allargando di fatto l'orizzonte interpretativo verso una più ampia concezione di educazione globale, convergono verso uno sviluppo di alleanze e collegamenti tra saperi e professionalità, a beneficio sia dei discenti che del corpo docente. Come emerge dal recente Rapporto sull'educazione dell'UNESCO (2023), l'interdisciplinarietà all'interno dei curricoli risulta cruciale per l'apprendimento delle conoscenze, la loro applicazione e messa in discussione, nell'ottica di una promozione della cittadinanza attiva e della partecipazione democratica dei cittadini. Secondo tale prospettiva, l'educazione al corpo e al movimento, può diventare un abito pedagogico estremamente efficace, una dimensione trasversale ai saperi in grado di influenzare i processi di insegnamento-apprendimento (De Angelis & Botes, 2016).

Se è vero, infatti, che nella scuola dell'infanzia apprendere attraverso il corpo rappresenta una prassi naturale, nei gradi scolastici successivi, l'istruzione tende sempre più a relegare il movimento all'ora di educazione fisica, generando logiche separatiste tra corpo e mente. A partire dalla scuola primaria, invece, tale disciplina può configurarsi come un dispositivo trasversale ai saperi, contribuendo alla

rivalutazione del corpo e delle sue potenzialità nella costruzione e nella condivisione di significati, rilanciando la caratteristica multidimensionale propria dell'ambito didattico (Gamelli, 2013).

2. Il corpo

Il corpo, per secoli ingiustamente sottovalutato ma che riveste un ruolo centrale nella cultura contemporanea, rappresenta una componente attraverso cui esplorare il mondo e costruire conoscenze, abilità, risorse personali, conoscere ed entrare in contatto sé e con gli altri. Si pensi, ad esempio, alla capacità di esperire sensazioni attraverso il corpo, di condizionare i comportamenti e influire sul modo di percepire e rappresentare la realtà.

Il corpo viene considerato come la sede dell'interscambio di molteplici funzioni biologiche, cognitive e sociali che, mediante il linguaggio insito in esso, comunica con l'ambiente secondo forme differenti, attraverso cui fa emergere la propria interpretazione della realtà, della cultura di riferimento, delle relazioni interpersonali. L'essere umano si esprime più chiaramente attraverso il movimento e il linguaggio corporeo sotto forma di gesti, atteggiamenti, posture, piuttosto che con le parole, in alcuni casi addirittura anticipando il linguaggio verbale (Lowen, 2013).

Di particolare interesse risulta la distinzione attuata dal pensiero fenomenologico in merito al corpo in *Körper*, la parte anatomica, e *Leib*, la modalità di recepire e vivere il corpo da parte dell'individuo. Maurice Merleau-Ponty ed Edmund Husserl mettono bene in luce la separazione tra le due visioni, in opposizione rispetto alla concezione meccanicistica del corpo. Mentre Husserl sosteneva che l'individuo impara a elaborare relazioni causali tra il sé e l'ambiente grazie alle esperienze cinestesiche, Merleau-Ponty considerava quella corporea un'esperienza di rapporti con le cose e con il mondo, basata sulle percezioni corporee rispetto al proprio movimento; l'esperienza, in tal senso, veniva costantemente associata al fattore cinestesico, in cui gli oggetti rappresentavano possibili elementi di azione.

L'esperienza corporea intesa come insieme di possibilità motorie, anche grazie al meccanismo del rispecchiamento, permette di esperire e, al contempo, distinguere la consapevolezza di sé e quella degli altri, poiché attraverso le occasioni che modellano il nostro sé corporeo ci rendiamo coscienti anche di quello altrui (Sinigaglia, 2013).

Tra i pedagogisti più influenti è possibile annoverare Johann Heinrich Pestalozzi, che ha evidenziato il significato evolutivo e sociale della dimensione corporea, così come la sua capacità di sviluppare processi astratti, ed Enrico Clias grazie al quale l'educazione corporea ha assunto un'importanza cruciale per la prevenzione della salute, lo sviluppo dell'autonomia personale e la formazione del carattere.

Le evidenze empiriche identificano nel corpo uno strumento di apprendimento sin dalla vita prenatale, quando, tramite l'organismo materno, si entra in contatto con il mondo per mezzo dei sensi che permeano la relazione madre-feto (Gamelli, 2013). Dal momento della nascita fino a quando non sopravviene la parola, il neonato si esprime con il corpo e il movimento e, in seguito, costruisce la rappresentazione del mondo mediante l'integrazione delle azioni motorie con le percezioni, le emozioni e le elaborazioni cognitive. Come asserito da Piaget (1970), attraverso il corpo si compiono i primi apprendimenti, si crea il substrato di conoscenze intermedie indispensabili ai complessi processi di simbolizzazione, astrazione e classificazione. L'apprendimento si configura, dunque, come il risultato dell'attività motoria e del rapporto che la persona crea con il mondo, secondo il paradigma del *learning by doing*, la modalità più intuitiva e naturale per stabilire relazioni, apprendere

e conoscere la realtà.

È proprio tale natura ancestrale a conferire importanza alla dimensione corporea all'interno dei contesti educativi, volta a favorire la comunicazione attraverso molteplici linguaggi, secondo una più ampia prospettiva globale dell'individuo che apprende. La concezione olistica del corpo-movimento rimanda a quella che Gamelli (2022) definisce pedagogia del corpo, quale attitudine formativa trasversale orientata alla scoperta e alla relazione. In primo luogo però, essa deve considerare l'assenza della dimensione corporea e lo scollegamento del sapere con l'esperienza che per molti secoli, ma in alcuni casi ancora oggi, è stata perpetrata.

La pedagogia del corpo si serve di tecniche e linguaggi propri di altre discipline, come la danza, la psicomotricità, il teatro, andando a intervenire nei differenti contesti mediante azioni sinergiche e progettuali. Le attività corporee di movimento divengono quindi una buona opportunità per conciliare la motivazione, la partecipazione del soggetto in formazione con le emozioni nel processo cognitivo (Sambanis & Mike, 2022) e concorrere al successo formativo.

3. Le corporeità scolastiche

I processi comunicativi caratterizzanti la quotidianità, mettono in evidenza la centralità della componente corporea e motoria in un'ottica spesso utilitaristica e speculativa; tuttavia, la sua vera natura va rintracciata nel rapporto con la dimensione cognitiva, oggetto di analisi e scontro ideologico sin dai tempi più remoti (Galimberti, 2009). Indagare l'ambito della corporeità richiede un costante dialogo interdisciplinare, in cui si intrecciano molteplici conoscenze e approcci, esplorando il delicato e dinamico equilibrio tra l'interno e l'esterno della persona, la cura di sé e la cura dell'altro, l'ambito privato e quello pubblico.

Mutuando il pensiero di Di Torre (2014), la corporeità quale forma di esistenza complessa, che influisce profondamente sulla definizione dell'identità, nonché sui processi di acquisizione della conoscenza, ha progressivamente rappresentato un oggetto di indagine da parte delle scienze umane, come testimoniano gli scritti del filosofo Immanuel Kant, per il quale il corpo rappresentava un facilitatore dell'interazione con la mente nel processo di acquisizione del sapere.

Il corpo diviene un elemento costitutivo della personalità e delle relazioni sociali mediante l'enfatizzazione dell'aspetto ricreativo e giocoso della motricità, in cui il movimento è considerato alla pari degli altri linguaggi e le esperienze motorie possono assumere finalità e modalità educative diverse, tali da garantire lo sviluppo integrale dell'individuo (Sarsini, 2008).

La scuola, intesa come luogo fisico, rappresenta dunque un ambiente di apprendimento dove acquisire linguaggi ed esplorare il mondo, mediante la valorizzazione delle attitudini personali di ciascun allievo. Tale prospettiva, secondo un approccio educativo di matrice costruttivista, consente di attribuire al corpo e alla corporeità una valenza precipua nella costruzione dei significati, configurandosi quale collante metodologico, all'interno della poliedricità della didattica e dei percorsi formativi (Sibilio, 2011), per loro natura complessi e interdisciplinari, in costante tensione tra accesso alle pratiche cognitive, alla ricchezza dei saperi e alla crescita personale (Cambi, 2004).

Emblematico risulta essere il passaggio dalla ginnastica all'educazione motoria/fisica. In Italia, infatti, è solamente a partire dalla seconda metà del '900 che è andata affermandosi una nuova cultura del corpo nel mondo dell'istruzione, in cui proprio le funzioni motorie così come quelle affettive, oltre che cognitive, operano in maniera sinergica, sulla base delle esigenze formative dello studente. Mutuando il pensiero di Sibilio (2002), si è verificato un cambiamento sostanziale, anche di natura

terminologica, relativamente al corpo e al movimento, passando dalla concezione della ginnastica, quale mera attività fisica priva di elementi educativi, a una prospettiva più ampia della pedagogia dell'educazione motoria e sportiva, portatrice di elementi olistici, protesi verso l'autonomia dell'individuo. È possibile notare una convergenza di opinioni in letteratura che vede proiettare il significato dell'attività motoria in quello di educazione motoria, quale insieme di processi volti alla maturazione dell'individuo e all'apprendimento di abilità e competenze, privilegiando le dimensioni intellettuale, cognitiva, fisica, emozionale, motivazionale e socio-relazionale (Lipoma, 2014), all'interno di un ambiente che è parte integrante dei fattori con cui la persona interagisce.

In tale scenario, dunque, appare evidente come la palestra non possa configurarsi come l'unico luogo abitabile dal corpo, ma l'attenzione della scuola debba convergere verso tutti gli spazi di apprendimento, dal cortile alle aule, con un'attenzione particolare agli arredi, alle metodologie, alle attività, per la predisposizione di ambienti inclusivi (D'Alonzo, Bocci & Pinnelli, 2015), funzionali alle caratteristiche dei soggetti in formazione. Il corpo diviene in questo modo protagonista, non soltanto dell'educazione fisica, ma di tutte le azioni e le relazioni caratterizzanti l'esperienza scolastica.

Tuttavia, appare necessario, soprattutto nei contesti educativo-formativi, identificare le corporeità scolastiche – quali tipologie, come interagiscono, quali obiettivi stiamo progettando ecc. –, in quanto possono rappresentare elementi atti a favorire processi e ambienti di apprendimento tanto positivi quanto ostacolanti (Gamelli, 2013). Si pensi, ad esempio, alle disabilità e a come le relazioni tra pari, le interazioni tra maestro e allievo, la componente socio-emotiva, il *setting* e i materiali, le metodologie, possano configurarsi come degli ostacoli oppure delle opportunità per la riuscita delle azioni educativo-didattiche (Ianes & Demo, 2023).

Il paradigma interpretativo dell'enattivismo (Varela, Thompson & Rosch, 2017) appare di particolare interesse, poiché mette in relazione le dimensioni cognitiva, senso-motoria e ambientale, secondo una prospettiva ecologica, con risvolti evidenti nei processi educativi, caratterizzati dalla partecipazione personale, dalle relazioni e dalle interazioni in un determinato ambiente (Rossi, 2011). Emerge, conseguentemente, il valore delle corporeità scolastiche e didattiche, quali componenti non verbali, fisiche, motorie, prossemiche ed emotive che concorrono, insieme ad altre forme comunicative, alla costruzione dei significati (De Angelis & Botes, 2016).

Tale cornice di senso riconduce al costrutto di *embodiment*, quale “insieme delle capacità senso-motorie dell'organismo che consentono di interagire con successo all'interno del proprio ambiente. [...] Ogni attività cognitiva è sempre “situata”, ossia indissolubilmente associata a ciò che stiamo facendo fisicamente e alla struttura e alle dinamiche dell'ambiente” (Gomez Paloma, 2014, p.43). L'*embodiment*, risulta centrale per tutte quelle pratiche che vedono nel corpo la possibilità di assumere abiti didattico-educativi, tra cui il teatro (Piazzoli, 2018), alla luce dell'enorme suo potenziale nella promozione di pratiche esperienziali, espressive, immedesimative e riflessive, con significative ripercussioni sui processi di apprendimento (Maliverni & Schapers, 2018), secondo una prospettiva inclusiva (Curatola, 2021).

3.1 Percorsi interdisciplinari

Affrontare gli ambiti delle corporeità scolastiche e didattiche consente di esplorare un vasto territorio interdisciplinare all'interno delle scienze dell'educazione, fondato sull'utilizzo e sull'integrazione delle dimensioni corporee e motorie a servizio dei processi educativi, declinato secondo una copiosa

pluralità di approcci.

In tale contesto si colloca la riflessione della comunità scientifica circa le arti in educazione e l'educazione alle arti (Schewe & Piazzoli, 2023), quali dispositivi didattici interdisciplinari. Tra le differenti forme d'arte, una posizione di rilievo è assunta dagli approcci *drama-based* (Even & Schewe, 2016; Sambanis & Mike, 2022), ovvero quelli che utilizzano il linguaggio teatrale non finalizzato alla rappresentazione scenica di un testo, bensì quale metodologia che accompagna un articolato processo, a servizio della didattica e dell'apprendimento (Botes, 2023). Le attività *drama-based* si basano sull'importanza del corpo, della comunicazione, delle relazioni e delle interazioni, assumono come centrale il ruolo degli individui – studenti e docenti – per la creazione e la condivisione di esperienze, trasformando il sapere teorico in un sapere pratico. Il *drama* favorisce l'espressione e la presentazione di contenuti, soprattutto nelle discipline linguistiche, al fine di una loro maggiore comprensione e acquisizione a un livello più profondo, aumenta il coinvolgimento attivo e la motivazione nei discenti (McAvoy & O'Connor, 2022), in virtù dell'utilizzo delle sfere corporea ed emotiva.

Un ulteriore approccio metodologico a elevata connotazione interdisciplinare è il *Total Physical Response* (TPR), che prevede un coinvolgimento olistico del soggetto nel processo apprenditivo a partire dal movimento. La valenza del corpo e delle sue potenzialità di apprendimento al fine di favorire processi linguistici è stata riconosciuta dallo psicologo Asher, ideatore del TPR, negli anni '60 del secolo scorso, il quale identifica la comprensione orale come l'elemento fondamentale da privilegiare all'interno dell'educazione linguistica, soprattutto nella fase iniziale di acquisizione, in quanto portatrice di tutte le modalità esperienziali, motorie, audio-orali, visive e affettive della persona. Al fine di insegnare ad ascoltare e comprendere i messaggi linguistici, il metodo raccomanda l'utilizzo di movimenti corporei in risposta a comandi verbali, viepiù articolati e accompagnati da *input* gestuali, disegni e oggetti per facilitarne la chiarezza comunicativa.

Analogamente, è possibile progettare percorsi che legano il corpo alla musica, basti pensare all'uso di gesti-suono nelle filastrocche e nelle canzoni, pratiche utilizzate dai docenti delle scuole di ogni ordine e grado, mediante la *body percussion*. Con tale termine si intendono le concatenazioni funzionali dei gesti e dei suoni, quali macrostrutture che esprimono un significato ritmico-musicale, eventualmente autonomo e completo, una sorta di “via ritmica del corpo”, un corpo vivo che ri-suona come primo strumento (Conrado & Paduano, 2006). Questa metodologia, dunque, utilizza il corpo come fosse un vero e proprio strumento musicale: sono le mani, i piedi, le gambe a diventare protagoniste dell'esecuzione ritmica.

Appare evidente come l'attenzione e la presa in causa della dimensione corporea possa trovare una propria naturale collocazione nei curricoli delle discipline, ma soprattutto promuovere collegamenti tra i contenuti afferenti ad ambiti diversi, in grado di migliorare l'acquisizione delle competenze trasversali, oltre che il complesso processo di apprendimento-insegnamento.

4. La presenza nei processi di apprendimento-insegnamento

Indagare la dimensione del corpo permette di ampliare l'orizzonte di riferimento verso il concetto di “presenza”. Ma cosa si intende con questo termine? Quali sono le connessioni con le scienze dell'educazione e i processi di apprendimento-insegnamento?

In letteratura, è riscontrabile una considerevole quantità di contributi scientifici afferenti all'analisi del concetto di presenza – nelle sue molteplici declinazioni – con specifico riferimento ai contesti di

apprendimento online e virtuali. In un mondo sempre più basato sulle connessioni digitali, sull'intelligenza artificiale e aumentata, sui dispositivi tecnologici, in ambienti sincroni/asincroni che mettono in contatto le persone, sfuggendo dai vincoli spazio-temporali (Moriggi & Pireddu, 2021), essere presenti può assumere connotazioni altre, differenti, dicotomiche, distopiche.

La pluralità di occasioni di apprendimento formali, non formali e informali viepiù orientate all'*online learning* (Caskurlu *et al.*, 2020), basti pensare alle università telematiche, ai MOOC, alla didattica a distanza e a quella digitale integrata, ha portato la comunità scientifica a interrogarsi non soltanto sulla qualità dell'organizzazione dei percorsi, ma anche su quella dell'esperienza di apprendimento, intesa come processo e sui relativi risultati.

Di particolare interesse risulta il modello teorico del *Community of Inquiry* (Figura 1), proposto da Garrison e colleghi (2000), che mette in luce come l'esperienza di apprendimento, nell'ambito dell'e-learning, avvenga attraverso un'interazione di tre principali declinazioni della presenza: sociale (*social presence*), cognitiva (*cognitive presence*) e didattica (*teaching presence*). Le tre aree, al fine di generare esperienze ricche di significatività e coinvolgimento, enfatizzano l'importanza di proiettarsi socialmente ed emotivamente attraverso il mezzo di comunicazione, la misura in cui lo studente riesce a costruire cornici di senso per un apprendimento consapevole, ma anche dell'architettura e della progettazione delle azioni, in grado di concorrere al raggiungimento dei risultati.

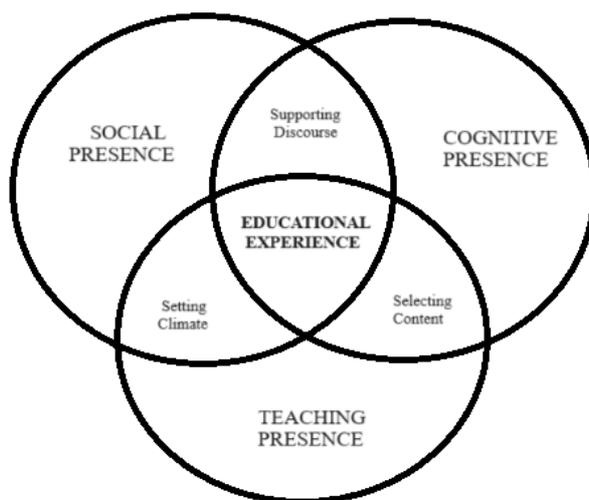


Figura 1. *Community of Inquiry*

Senza dubbio, indagare il costrutto di presenza e di presenze negli ambienti online appare sfidante, in quanto sovente non sono presenti gli elementi verbali della comunicazione, quali la voce, le espressioni facciali e l'interazione tra persone (Gurley, 2018), determinanti nei processi educativo-formativi. Durante la pandemia di Covid-19 si è assistito a uno stravolgimento dei contesti di istruzione e formazione, mediante l'attivazione e la sperimentazione improvvisa di modelli didattici inusuali, online, che hanno messo in discussione l'intero ordinamento scolastico, così come i suoi *stakeholder*.

È possibile instaurare relazioni e apprendere pur non essendo presenti fisicamente in un'aula? Biscaldi (2021), nell'ambito di un'indagine condotta con alcuni docenti italiani durante la pandemia,

ha messo in luce come la didattica a distanza abbia fatto emergere un'*ideologia della presenza*: gli insegnanti ritengono che senza la partecipazione fisica in un ambiente concreto non sia possibile creare relazioni e, ancor meno, acquisire conoscenze. La ricerca evidenzia come attraverso la didattica a distanza, inoltre, i docenti abbiano perso il controllo nella gestione diretta della disciplina, dei comportamenti, della verifica. Tale visione, tuttavia, si pone in contrapposizione rispetto all'alto valore pedagogico proprio della relazione educativa, dell'incontro, dello stare insieme, della co-costruzione del sapere.

Appare quindi doveroso rimarcare come non sia sufficiente la compresenza di corpi all'interno di uno spazio per attivare i processi didattico-educativi, poiché si può essere distanti anche in presenza (Conte, 2021). Si pensi, ad esempio, alla lezione condotta attraverso la didattica frontale: quanto è possibile capire se gli studenti sono davvero presenti, nel qui e ora, oppure soltanto fisicamente in aula, ma con la mente altrove? Essere all'interno di una situazione non rappresenta l'unico elemento da tenere in considerazione; è necessario porsi all'interno di una prospettiva dialogica tra aspetti cognitivi, emotivi, relazionali, capaci di trasformare i saperi e le discipline (Negretti, 2014), a partire da relazioni educative di qualità.

La figura dell'insegnante risulta dunque determinante per promuovere un abitare e vivere la scuola, in termini di efficacia, elevando qualitativamente le azioni e le relazioni al proprio interno. Kornelsen (2006), in tale prospettiva, individua tre aspetti imprescindibili per l'insegnante:

- *creare fiducia*. È compito del docente costruire un ambiente in cui sia lui che i discenti si sentano liberi, abbiano fiducia, possano confrontarsi apertamente. L'insegnante deve porsi in ascolto attivo e sviluppare tale competenza negli allievi (De Angelis, 2013), dimostrarsi coinvolto in ciò che spiega, essere disposto a esplorare la disciplina secondo una prospettiva interdisciplinare;
- *manifestare entusiasmo* relativamente ai saperi che veicola, stimolando la curiosità degli studenti (Morin, 2000), adottando un approccio soggettivo, nell'impossibilità di porsi dinanzi alla disciplina in maniera obiettiva e con certezze inconfutabili. In tal senso, gli attori del processo di apprendimento-insegnamento co-costruiscono il sapere;
- *abitare il caos*. Il docente dovrebbe essere disposto ad abbandonare un ordine prescrittivo – del sapere, dell'organizzazione, della didattica, dei corpi – e mettere in collegamento i propri allievi con la disciplina, riuscendo in tal modo a sperimentare un'elevata interconnessione, un senso di benessere fisico ed emotivo. La presenza si manifesta quando l'insegnante è libero di essere se stesso, ha fiducia in sé e nelle proprie capacità professionali (Meijer, Korthagen & Vasalos, 2009), riuscendo dunque a convergere l'attenzione verso l'interazione.

Essere presenti permette di agire spontaneamente, connettere idee, rendere tangibile l'intenzionalità, ma anche improvvisare (Schewe & Piazzoli, 2023), non volendo affatto prescindere dalla progettazione necessaria e sottesa a qualsiasi tipologia di azione didattica. In quest'ottica, l'insegnante si configura come un'artista dell'improvvisazione allorquando coglie gli input degli studenti e ne ricava qualcos'altro, non trascura le idee e le sollecitazioni per andare avanti con la lezione programmata, bensì le utilizza e le ingloba all'interno di essa (Even, 2020).

Il docente-artista, secondo il paradigma della pedagogia performativa (Even & Schewe, 2016), contempla la fisicità all'interno di uno spazio, le relazioni, l'imprevisto e l'emergenza, quali caratteristiche trasversali ai contesti di apprendimento. La presenza, dunque, rappresenta un prerequisito per l'insegnante, una dimensione da sviluppare all'interno dei percorsi di formazione

iniziale e di aggiornamento professionale, grazie a cui riuscire a cogliere l'imprevedibilità dei processi e degli eventi, fondare relazioni efficaci, basate non soltanto sulla compresenza di corpi in uno spazio.

5. Conclusioni

L'educazione corporea rappresenta un veicolo di modelli comportamentali e valoriali orientato all'accettazione di sé, al senso di autoefficacia e alla socializzazione. Nel corso dei delicati anni della fase di sviluppo, soprattutto durante il periodo adolescenziale, il corpo appare un elemento determinante, in quanto l'identità del fanciullo si basa proprio sulla percezione dell'immagine corporea. Non a caso, i fenomeni di disagio dovuti alla bassa autostima e alle difficoltà di adattamento risultano essere frequenti, in parte condizionati dai disadattamenti verso la propria immagine durante l'infanzia e dai cambiamenti percepiti a livello fisico. Tali espressioni di disagio vanno a ripercuotersi anche sulla sfera emotiva, direttamente connessa a quella corporea, così come su quella relazionale. In tale prospettiva, incentivare una cultura del movimento e del corpo, protesa verso il benessere psico-fisico per tutto l'arco della vita, consente di intervenire non soltanto sullo sviluppo del futuro cittadino ma anche sull'innovazione didattica afferente alle singole discipline.

Appare dunque indispensabile riconoscere alle funzioni motorie un alto valore educativo, mediante un agire didattico orientato al perseguimento di obiettivi intrinseci allo sviluppo e all'apprendimento, ma anche trasversali, correlati al movimento e alla corporeità, riscattando i molteplici significati – cognitivi, emotivi, comunicativi e identitari – insiti in essi. Tale cambio di paradigma consente di approcciarsi all'apprendimento motorio attraverso una riflessività olistica, lontana dall'analisi di azioni circoscritte, in grado di cogliere la complessità del processo che guida la persona nella gestione e nell'orientamento dei domini del tempo e dello spazio (Curatola, 2021).

Proprio per queste ragioni la pedagogia del corpo e del movimento non può identificarsi unicamente con l'ora di educazione fisica, ma deve assumere un carattere interdisciplinare, attivo e socializzante, necessario per l'acquisizione e la rielaborazione dei saperi, in chiave partecipativa e collaborativa. Secondo tale paradigma interpretativo è possibile inglobare le attività *drama-based* all'interno della didattica disciplinare, grazie alle quali gli studenti e gli insegnanti partecipano sinergicamente alla co-costruzione del sapere, a partire dai bisogni e dai contenuti legati alla quotidianità e alla realtà, mediante relazioni interpersonali, caratterizzate da presenza attiva, fiducia ed entusiasmo.

Ne consegue come i professionisti dei processi educativi debbano attenzionare particolarmente la dimensione della presenza, non soltanto in quanto corpi all'interno di un determinato ambiente, ma come insieme di relazioni di qualità, di ben-essere, fiducia reciproca, autenticità, entusiasmo.

Assumere la centralità prospettata dalle corporeità scolastiche può rappresentare un nuovo modo di affrontare l'agire educativo, reinterpretare i processi di apprendimento e insegnamento, re-immaginare i nostri futuri (UNESCO, 2023), garantendo il diritto a un'educazione di qualità per ciascun individuo, che non può prescindere da una piena consapevolezza di sé e dal raggiungimento del successo formativo in base alle proprie caratteristiche personali, all'interno di sentieri sostenibili e inclusivi.

Riferimenti bibliografici:

Biscaldi, A. (2021). Che cos'è dunque questa magia dell'aula? La retorica della presenza nelle scuole italiane ai tempi della pandemia. *Narrare i Gruppi*, 16(2), 129-145.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16121

- Botes, P. (2023). *Emozioni e movimento nella didattica della lingua. Prospettive teatrali e drammapedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Bari: Laterza.
- Caskurlu, S., Maeda, Y., Richardson, J. C., & Lv, J. (2020). A meta-analysis addressing the relationship between teaching presence and students' satisfaction and learning. *Computer & Education, 157*, 103966, 1-16.
- Conrado, A., & Paduano, C. (2006). *Musica dal corpo. Percorsi didattici con la Body Percussion*. Milano: Rugginenti Editore.
- Conte, M. (2021). Presenza. *Studium Educationis, XXII*(1), 111-113.
- Curatola, A. (2021). *Mente Corpo e Apprendimento. Attività didattiche per un curriculum inclusivo*. Roma: Anicia.
- D'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- De Angelis, B. (2013). *L'ascolto atto cosciente e virtù civile. Riflessioni educative*. Roma: Anicia.
- De Angelis, B., & Botes, P. (2016). Ripensare la didattica disciplinare attraverso il corpo e il movimento. *Formazione&Insegnamento, XIV*(1), 47-53.
- Di Torre, S. (2014). *I percorsi formativi delle competenze motorie*. In M. Lipoma (a cura di). *Educazione motoria* (pp. 173-183). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Even, S. (2020). Presence and unpredictability in teacher education. *Scenario Journal, 14*(1), 1-10.
- Even, S., & Schewe, M. (eds.) (2016). *Performative Teaching, Learning, Research – Performatives Lehren, Lernen, Forschen*. Berlin: Schibri Verlag.
- Galimberti, U. (2009). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gamelli, I. (2013). *A scuola in tutti i sensi*. Milano: Pearson.
- Gamelli, I. (2022). *Il corpo. Non di solo sport vive il professionista delle scienze motorie. Lo sguardo della pedagogia del corpo*. In S. Premoli (a cura di). *Pedagogia a bordo campo. Manuale di pedagogia generale per le scienze motorie e dello sport* (pp. 99-121). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education, 2*, 87-105.
- Gomez Paloma, F. (a cura di). (2014). *Scuola in movimento: La didattica tra Scienza e Coscienza*. Roma: Nuova Cultura.
- Kornelsen, L. (2006). Teaching with presence. *New Directions for adult and continuing education, 111*, 73-82.
- Ianes, D., & Demo, H. (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tuttə*. Trento: Erickson.
- Lipoma, M. (2014). *Educazione motoria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lowen, A. (2013). *Il linguaggio del corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Malinverni, L., & Schaper, M. M. (2018). An experience-centered framework for designing non-task-oriented embodied interaction environments. *Multimodal Technologies and Interaction, 2*(2), 1-22.
- McAvoy, M., & O'Connor, P. (eds.) (2022). *The Routledge Companion to Drama in Education*. New York: Routledge.
- Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education, 25*, 297-308.

- Moriggi, S., & Pireddu, M. (2021). Multidimensional Learning. The Space-Time of Didactics, *QTimes*, 2, 221-237.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Negretti, (2014). Educare nella complessità: verso una pedagogia della presenza. *RICERCA PSICOANALITICA*, 3, 109-126.
- Piaget, J. (1970). *Psicologia e sviluppo mentale del bambino*. Milano: Einaudi.
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying Language in Action. The Artistry of Process Drama in Second Language Education*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Sambanis, M., & Mike, W. (2022). *Make it Work! Interaktive Impulse zum Sprachenlernen*. Berlin: Cornelsen.
- Sarsini, D. (2008). *Corpo e movimento nei programmi della scuola elementare*. In F. Cambi, C. Fratini, & G. Trebisacce (a cura di). *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi* (pp. 469-486). Pisa: ETS.
- Schewe, M., & Piazzoli, E. (2023). Arts Education in Ireland: Vision of a Performative Teaching, Learning and Research Culture. *Journal of research in arts education*, 1, 72-83.
- Sibilio, M. (2002). *Il corpo intelligente. L'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Napoli: Esselibri.
- Sibilio, M. (2011). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*. Napoli: Liguori.
- Sinigaglia, C. (2013). *Lo spazio del corpo e il potere dell'azione*. In AA.VV., *Il corpo e la rete. Strumenti di apprendimento interculturale. Atti del convegno* (pp. 101-124). Firenze: Fondazione Intercultura.
- UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2017). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: Mit Press.