

Il corpo come mediatore didattico: tra cosa si insegna e come si apprende

The body as an educational mediator: between what is taught and how it is learned

Sergio Bellantonio

DISMEB - Università degli Studi di Napoli "Parthenope"

sergio.bellantonio@uniparthenope.it

Abstract

Nowadays the school still seems to be influenced from a dualistic paradigm of knowledge that artificially separates the body from the mind. Despite several attempts to overcome traditional didactics model mostly focused on a transmission dimension, generally persists a learning-teaching approach that does not pay attention to the interactive systems peculiarity and the specific relational dimensions expressed in it. It seems necessary rethinking the formal teaching contexts focusing on individual educational process in its entirety. First of all it requires a decisive turning about the organization of didactics setting.

La scuola attuale sembra ancora risentire di un paradigma dualistico della conoscenza che separa artificiosamente il cognitivo dal corporeo. Nonostante vari tentativi di superare un modello tradizionale di didattica, per lo più incentrato su una dimensione trasmissiva, persiste in maniera abbastanza generalizzata un approccio all'apprendimento e all'insegnamento che non tiene in sufficiente considerazione la peculiarità interattiva dei sistemi e le specifiche dimensioni relazionali che in essi si esprimono. Sembra necessario, allora, ripensare i contesti di formazione formale ponendo al centro del processo formativo il soggetto nella sua interezza, dunque mente e corpo; ciò richiede, innanzitutto, una svolta decisiva circa l'ideazione e l'organizzazione dei setting didattici.

Keywords

Learning, Corporeality, Innovative Didactics, Teaching, School

Apprendimento, Corporeità, Didattica Innovativa, Insegnamento, Scuola

1. Riflessività e agire didattico

Il contesto scolastico contemporaneo è un *setting* di apprendimento-insegnamento nel quale i docenti sono chiamati continuamente a riflettere sulla propria pratica professionale (Fabbri, Striano, Melacarne, 2008), in modo da affrontare in maniera competente le criticità più emergenti, soprattutto per il ricorso abbastanza diffuso a una sorta di improvvisazione appresa dalla pratica a discapito di un'epistemologia professionale fondata sulla *riflessione nel corso dell'azione* (Schön, 1999). Secondo Donald Schön, infatti, la riflessività rappresenta quello strumento attraverso il quale il professionista è in grado proprio di porre allo scoperto, nonché di sottoporre ad analisi critica, quel *sapere tacito* che nasce dalla reiterazione delle esperienze (Polanyi, 1979), concorrendo in maniera determinata alla qualità dell'agire espresso in ambito lavorativo (Alessandrini, 2018); in tal senso, infatti: «quando il professionista riflette nel corso dell'azione, egli diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica e costruisce una nuova teoria del caso unica. Egli non tiene separati i fini dai mezzi, ma li definisce in modo interattivo, mentre struttura una situazione problematica conversa con la situazione, senza separare il pensiero dall'azione. Egli ragiona sul problema fino alla decisione che in seguito dovrà trasformare in azione. È in questo modo che la riflessione nel corso dell'azione può procedere, anche in situazioni a forte grado di incertezza o peculiarità, perché non è limitata dalle dicotomie della cosiddetta razionalità tecnica» (Schön, 1999, p. 94). Il rischio in cui si incorre, allora, è da riferire a una sorta di comportamento routinario appreso dal fare, laddove i saperi più latenti finiscano per orientare il proprio agire professionale a discapito di una riflessività competente, a tal punto che il professionista rinuncia inconsapevolmente alla perdita di formidabili occasioni di riflessione su di sé e sulle proprie azioni (Polanyi, 1979).

La componente della riflessività della professionalità docente ha iniziato ad assumere una posizione di primo piano solamente negli ultimi anni (Fabbri, Melacarne, 2015), laddove accedere alla vasta categoria delle competenze, anche personali, significhi proprio lavorare sulla natura delle epistemologie professionali; in tal senso, il *know how* del professionista riflessivo concorre in maniera determinante alla costruzione di profili professionali cangianti che sembrano essere quanto mai necessari in una temperie storica contrassegnata da forti criticità (Savickas, 2015), la qual cosa non può che interessare anche il costrutto di professionalità docente (Cunti, 2014).

Certamente il passaggio da una scuola cosiddetta d'élite a una di massa che, per l'appunto, ha messo in luce la crisi di un modello didattico tradizionale basato sulla reiterazione delle esperienze didattiche maturate dai docenti in ambito professionale, ha contribuito a far emergere la necessità di assumere una postura riflessiva nell'organizzazione e nella gestione dei *setting* didattici della contemporaneità, soprattutto alla luce del fatto che le strategie didattiche adoperate in passato sono poi dimostrate come inadeguate alla grande eterogeneità di platee scolastiche a base sociale decisamente allargata (Cunti, 2008).

Seppur la letteratura pedagogico-didattica abbia ampiamente rilevato lo scollamento tra le evidenze dimostrate da numerose ricerche e il costrutto di professionalità di alcuni docenti – non solo sul piano pedagogico (Frabboni, Giovannini, 2009; Perla, 2011; Ulivieri, 2012), dunque educativo-formativo, ma anche su quello docimologico, vale a dire valutativo (Gattullo, 1975; Vertecchi, 1993) – ancora oggi i docenti sembrano prestare scarsa attenzione ai dati emersi da alcune fondamentali ricerche che, già a partire dalla fine degli anni Sessanta del secolo scorso, hanno evidenziato lo scollamento tra le caratteristiche socio-culturali più emergenti dei contesti di formazione formale e la qualità della didattica espressa nel fare quotidiano (Barbagli, Dei, 1969), la qual cosa ha certamente inciso sulla significatività dei guadagni d'apprendimento ottenuti dai discenti in tali contesti. Seppur agli albori di una riforma così epocale non siano mancate le critiche a un modo ancora troppo tradizionale di intendere il fare scuola, essenzialmente arroccato a ideali formativi elitari e scarsamente democratici (Don Milani, 1967), ancora oggi modi popolari e piuttosto diffusi di intendere i processi educativi e formativi (Baldacci,

2012; Bruner, 1996) sembrano prevalere anche nell'agire professionale di molti docenti che, per l'appunto, preferiscono ricorrere al proprio bagaglio di esperienze professionali a discapito di una riflessività competente da esprimere nel proprio lavoro.

Alla luce di una svolta così epocale, allora, sono ravvisabili nell'agire professionale una serie di criticità che, oggi più di ieri, richiedono sì all'insegnante il ricorso a *competenze dichiarative*, vale a dire quelle che attengono strettamente ai contenuti dell'insegnamento, ma non solo; diventa necessario, infatti, avvalersi di una serie di *competenze procedurali* che, per l'appunto, si riferiscono alla possibilità di utilizzare una molteplicità di modalità d'insegnamento da poter esprimere attraverso la didattica, chiamando in causa una serie di competenze di cui il docente abbisogna di possedere, tra cui anche quelle squisitamente riflessive (Cunti, 2008).

La componente della riflessività nel costrutto di professionalità docente chiama allora in causa proprio quella riflessione nel corso dell'azione di cui si è precedentemente accennato, laddove un periodo di crisi del sistema formativo italiano e di riforme continue sui sistemi d'istruzione necessitano proprio di una riflessione sistematica da parte del docente, da intendere oggi quale ricercatore-pratico che è in grado di costruire saperi a partire dalla riflessione sulla propria esperienza professionale (Mortari, 2009). Compito dei docenti è allora quello di riflettere criticamente su questi aspetti, per integrare con sapienza il *cosa* dell'apprendimento con il *come* questo viene organizzato, mediato e co-costruito, in modo da stabilire una relazione educativo-formativa realmente efficace (Gordon, 1974), tenendo conto dei vari aspetti dell'educazione.

2. Didattica e costruzione della conoscenza

Se l'educazione, la formazione e l'istruzione sono da ritenere oggi come delle componenti inscindibili del *setting* di apprendimento scolastico che procedono di pari passo, è interessante allora capire come queste possano ben articolarsi in un progetto pedagogico-didattico che veda al centro il soggetto nella sua interezza (Ceruti, 2012), la qual cosa chiama direttamente in causa la complessità dell'agire didattico nell'attuale temperie storica; il fare didattico quotidiano, infatti, si è fatto ancor più problematico in riferimento a quella che Jerome Bruner (1986) definisce secondo i termini di una *società della conoscenza*, laddove la smisurata moltiplicazione dei canali di comunicazione delle informazioni abbia prodotto una sorta di spaesamento soggettivo, divenendo sempre più difficile per il soggetto orientarsi in un mondo così carico di informazioni e di possibilità di apprendimento piuttosto diversificate. Alla luce di una contemporaneità sempre più globalizzata e tecnologica, infatti, il soggetto è costantemente immerso in differenti forme di conoscenza; per tal motivo, lo sviluppo di saperi, abilità e competenze non si limita solamente ai contesti formali dell'apprendimento, bensì si estende a tutti quelli in cui egli fa esperienza.

È proprio questa messa in primo piano del soggetto che ha allargato il campo d'azione della didattica, nel senso che questa non è più solamente interessata alla "trasmissione di saperi formalizzati" – espressione che, peraltro, ci sembra essere piuttosto anacronistica, quanto meno per una visione costruttivistica della conoscenza ormai diffusa sul piano scientifico, nonché delle modalità attraverso le quali questa viene, appunto, organizzata e co-costruita (Watzlawick, 1981) – quanto, invece, a una formazione del soggetto a tutto tondo che muta al cospetto del fluire dell'esperienza individuale e collettiva; è proprio una visione olistica di questo tipo che è in grado di influenzare in maniera decisiva le modalità con cui i soggetti pensano se stessi, come anche la capacità di formarsi e di continuare a farlo per tutta la vita (Cunti, 2008).

La formazione, d'altronde, è proprio un processo di acquisizione di una forma della propria identità perennemente *in fieri* che consente al soggetto di abitare il mondo in cui vive, anche attraverso la costruzione e l'utilizzo di forme diversificate della conoscenza in grado di favorirne un adattamento all'ambiente (Cambi, 2006). I differenti contesti di vita e di esperienza, infatti, sono sempre coinvolti in tale processo e concorrono in maniera importante alla costruzione di un sistema di saperi e di competenze personali che sono alla base della soggettività (de Men-

nato, 2003); da questa prospettiva, allora, la conoscenza umana assume sempre un significato particolare, vale a dire esistenziale, nel senso che questa non si caratterizza mai per una dimensione neutra ed imparziale, quanto piuttosto per una sua declinazione nel mondo a partire dalla varietà e dalla significatività delle esperienze di natura soggettiva (Bruner, 1992).

A tal proposito, potremmo dire che le conoscenze sono “radicate” nell’ambiente, attraverso un rapporto di co-adattamento con la mente che le organizza sul piano cognitivo ed emotivo (Bateson, 1979) sia in forma esplicita, come avviene attraverso i processi di istruzione, sia in forma tacita e latente (Bruner, 1992), come nel caso di quelli di inculcazione. A questo punto, si comprende bene che le conoscenze si esprimono attraverso un personale modo di orientarsi nel mondo, proprio a partire dai repertori autobiografici individuali che costituiscono delle chiavi soggettive di accesso al mondo della realtà. Ogni atto del conoscere, infatti, non ha senso in sé, ma lo acquista in riferimento ai processi mentali che connettono l’insieme delle nuove conoscenze a quelle pregresse (Neisser, 1981), creando una fitta rete che si articola secondo una relazione biunivoca tra le categorie dell’identità e dell’alterità. La conoscenza umana assume, allora, un valore sociale, nel senso che si costruisce e si condivide in un circolo ricorsivo tra sé stessi e gli altri; in altre parole, le storie di formazione individuale si realizzano anche alla luce delle vite e delle esperienze altrui.

Sul versante didattico, è fondamentale allora domandarsi come i processi mentali si modificano al cospetto di un ambiente che offre stimoli diversificati e come questi influenzino il processo di costruzione identitaria, per non correre il rischio che il soggetto incorra in una perdita di fiducia in quei contesti di apprendimento, *in primis* la scuola, che per anni hanno rappresentato dei punti di riferimento stabili della formazione e che oggi, invece, sembrano essere relegati ai margini di alcune posizioni culturali piuttosto prevalenti (Habermas, 1968).

Il nocciolo della questione allora, non può che interessare la qualità della didattica espressa nei contesti formali dell’apprendimento, nel senso di una visione meno contenutistica e più metodologica della didattica che sia in grado di rispondere alle richieste formative più urgenti, come quelle che contraddistinguono l’attuale momento storico; in tal senso, allora, le modalità didattiche più tradizionali sembrano essere ormai inadeguate alle istanze più attuali, motivo questo che ci spinge a pensare che la tripartita lezione-interrogazione-valutazione, che presuppone una certa linearità didattica tra chi insegna e chi apprende, è da ritenere ormai inefficace. Tutto questo è ovviamente da riferire ai più significativi avanzamenti della ricerca pedagogico-didattica che, per l’appunto, intendono il processo di apprendimento-insegnamento contemporaneo in termini circolari e sistemici (Calvani, 2014). Una didattica di tipo sistemico, allora, è da considerare come un modello di formazione attuale al quale tendere nei contesti formali dell’apprendimento (Bellantonio, 2018), la qual cosa necessita di una riflessione specifica affinché i docenti assumano un punto di vista relazionale nel fare didattico quotidiano, che sia in grado di concorrere a una formazione sempre più integrata e progettuale del soggetto contemporaneo.

3. Mediare per apprendere

Tra le difficoltà più frequentemente emergenti in ambito didattico, quelle che interessano le modalità attraverso le quali è possibile veicolare efficacemente i contenuti dell’insegnamento sembrano occupare oggi uno spazio decisamente importante (Damiano, 2013). Un punto fondamentale dal quale partire oggi è quello di ritenere la mediazione come una componente imprescindibile dell’insegnamento, scardinando teorie implicite della professionalità docente, peraltro ancora piuttosto diffuse, che non riescono a contemplare la complessità dei contesti di formazione formale più attuali; in tal senso: «l’insegnamento viene definito come mediazione, anzi, più precisamente come azione che produce mediatori: azione poetica, quindi, in termini aristotelici, i cui prodotti sono appunto i ‘mediatori’, non l’apprendimento, direttamente, perché questo discende dall’azione esercitata su se stesso da parte di un altro soggetto, quello in

formazione» (Damiano, 1993, p. 214).

Più che in passato, allora, mediare con sapienza i contenuti dell'insegnamento è diventato una necessità/responsabilità della professionalità docente e questo in conseguenza di due fondamentali aspetti che caratterizzano il mondo della formazione formale oggi; se, da un lato, una didattica tradizionale, basata essenzialmente sulla trasmissione, ritenzione e ripetizione di conoscenze, si è dimostrata inadeguata rispetto a platee scolastiche a base sociale allargata (Cunti, 2014) e se, parallelamente, si è anche assistito a una progressiva perdita del valore d'uso della conoscenza (Morin, 1991) – vale a dire che la formazione formale sembra essere investita da una crisi piuttosto diffusa, perché a un più elevato livello d'istruzione dei soggetti spesso non corrisponde un effettivo riconoscimento delle loro competenze in ambito sociale, economico e lavorativo – ci si domanda, allora, come sia possibile ritornare a una maggiore consapevolezza educativo-formativa dei processi d'istruzione e come i contenuti dell'apprendimento possano essere mediati efficacemente per ottenere guadagni significativi in termini di educazione e formazione.

In ambito didattico mediare i contenuti dell'insegnamento significa intervenire attivamente sul processo di apprendimento del discente, sviluppando la capacità essenziale del soggetto di fare delle previsioni (Rivoltella, 2014). Un mediatore didattico, infatti, rappresenta una sorta di facilitatore cognitivo che si colloca in quella *zona di sviluppo prossimale* tra il soggetto conoscente e l'oggetto conosciuto, per dirla secondo le parole di Lev Semonovich Vygotskij (1934), nel senso che il docente utilizza tali strumenti per agevolare la comprensione critica dei contenuti da parte dei discenti per sollecitarli a costruire ed elaborare attivamente il sapere. È in tal modo, allora, che è possibile transitare da una zona di sviluppo attuale a una potenziale in ambito didattico; da questa prospettiva, dunque, è possibile considerare un mediatore didattico qualunque strumento che il docente mette intenzionalmente in campo per sollecitare ed orientare il processo di apprendimento, imprimendo a quest'ultimo una direzione di senso.

Da questo punto di vista, un mediatore didattico è da considerare nei termini di un *dispositivo di educazione del pensiero*, parafrasando Riccardo Massa (1997), nel senso che rappresenta un insieme di elementi impliciti ed espliciti, detti e non detti, naturali e culturali che orientano in maniera decisiva il processo di apprendimento. Intendere un mediatore didattico come un dispositivo significa allora tener debito conto delle variabili che agiscono direttamente sull'apprendimento, in modo da considerare tutte quelle componenti che, articolandosi, sono in grado di determinare guadagni significativi sui processi di conoscenza e comprensione. Come, peraltro, già espresso da Michel Foucault in ambito filosofico – quella di Riccardo Massa è infatti da considerare una declinazione pedagogica di questo concetto – un dispositivo non è altro che: «un insieme decisamente eterogeneo che comporta discorsi, istituzioni, pianificazioni architettoniche, decisioni regolamentari, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali, filantropiche; in breve, il detto ma anche il non detto: sono questi gli elementi del dispositivo. Il dispositivo in sé è l'intreccio che si può stabilire tra questi elementi» (Foucault, 1994, p. 156). Alla luce di quanto detto, allora, un mediatore didattico è da intendere come un facilitatore dell'apprendimento che, se da un lato, consente al discente di sviluppare capacità di elaborazione critica del sapere, anche attraverso lo sviluppo della metacognizione (Cornoldi, 1995), dall'altro, conferisce al docente un indiscusso protagonismo nell'orchestrare i processi di costruzione della conoscenza e di significazione.

La significatività di utilizzo dei mediatori in ambito didattico è da riferire essenzialmente ad alcuni presupposti teorici che sono a sostegno di un modo di intendere il processo apprendimento-insegnamento di questo tipo (Rivoltella, 2014). Il primo di questi si riferisce ai *principi alla base della semiotica*, nel senso che insegnare attraverso i diversi sistemi di segni – come le parole, le immagini, le azioni, i simboli culturali e gli artefatti tecnologici – costituisce una parte fondamentale dell'esperienza di apprendimento contemporanea, la qual cosa ha indubbiamente un'influenza decisiva sulle modalità con cui il soggetto co-costruisce la conoscenza. Il secondo è da ricondurre al *principio della multi-modalità*, ciò vale a dire che la costruzione attiva dei processi di significazione avviene anche attraverso modalità di comunicazione differenti dalle

parole, la qual cosa chiama direttamente in causa anche aspetti non-verbali e paraverbali che concorrono in maniera decisiva all'agire comunicativo (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967), aumentando così la qualità dell'esperienza di apprendimento. Terzo e ultimo aspetto si riferisce alla *teoria dell'embodiment*, secondo la quale i fattori corporei sono una parte imprescindibile di tutti i processi cognitivi; in tal senso, la teoria sui processi d'incorporazione evidenzia che i processi corporei e senso-motori influenzino in maniera più o meno radicale i processi cognitivi e mentali, la qual cosa ha evidenziato il ruolo fondamentale della corporeità (Merleau-Ponty, 1945) nell'origine degli stati mentali e del linguaggio (Lakoff & Johnson, 1999). Tutto questo equivale a dire che ogni apprendimento trova nel corpo e nel movimento il proprio momento costitutivo, nel senso che non esiste apprendimento, anche sul piano della concettualizzazione più astratta, che non trovi nel corpo il proprio spazio di elaborazione critica.

I riferimenti teorici qui descritti trovano un loro riscontro in una classificazione dei mediatori attraverso una rappresentazione grafica che procede su due assi (Damiano, 1989). Quello orizzontale, vale a dire della *rappresentazione*, presenta mediatori come quelli *attivi* (esplorazioni, visite guidate, esperienze *in vivo*), *iconici* (schematizzazioni grafico-figurative, illustrazioni, materiali iconografici), *analogici* (utilizzo di drammatizzazione, simulazioni, role play) e *simbolici* (narrazione, definizione di concetti, videoscrittura, lezione verbale) che, per l'appunto, procedono secondo il senso del grado di distanziamento dalla realtà; quello verticale, ossia dell'*integrazione* è ordinato in maniera tassonomica su cinque gradi per ciascuna classe di mediatori presente sull'asse orizzontale, e corrisponde a una modalità di elaborazione dell'esperienza relativa all'uso e a un'altra che si riferisce alla riflessione sull'uso. L'utilizzo dei mediatori didattici è allora utile per strutturare le rappresentazioni mentali sul piano cognitivo-emozionale sia di su quello cognitivo-razionale.

Seppur sia pressoché impossibile definire con un buon grado di probabilità l'efficacia di un mediatore didattico, un punto di partenza fondamentale è quello di non dimenticare il fatto che il docente è, per sua definizione, già un mediatore; in tal senso, infatti, egli non è solo impegnato a trasferire concetti e paradigmi da un codice a un altro, ma anche a costruire spazi comunicativi volti alla comprensione reciproca e alla co-costruzione di una conoscenza culturale condivisa. È da questo punto di vista che essi costituiscono il fulcro della mediazione didattica, dal momento che la scelta modi, tempi e luoghi dell'imparare, così come l'utilizzo di determinati mezzi, strumenti, piuttosto che un'altra, può sollecitare o meno il passaggio dal fenomeno alla sua conoscenza, rappresentazione e significazione. A tal proposito, allora, è *opportuno ricordare che il docente è da ritenere quale mediatore didattico essenziale*, la qual cosa non si esprime solamente attraverso il linguaggio verbale, ma anche, e forse soprattutto, mediante quello non verbale e para-verbale, chiamando direttamente in causa la dimensione corporea in ogni atto del fare didattico.

4. Il corpo come facilitatore di apprendimento

A partire da tali premesse, se i processi cognitivi sono in un certo senso *embodied*, vale a dire "incarnati", nel senso che sono strettamente dipendenti dalle strutture corporee, così come dal ruolo svolto dall'ambiente circostante – a suffragio di ciò si veda, per esempio, il significativo contributo di Gregory Bateson (1979) sullo stretto legame di interdipendenza tra *mente e natura* – e se il docente è da considerare come il primo ed essenziale mediatore didattico, allora i processi educativo-didattici non possono non tener debito conto del ruolo assunto dal corpo in ogni relazione educativa che intercorre tra docente e discente (Bellantonio, 2015). Quello del corpo è uno spazio che sostiene il recupero della soggettività e della significatività dell'esperienza individuale e collettiva, delle emozioni e, in senso ampio, della relazione educativa.

Eppure sul versante pedagogico-didattico il ruolo assunto dal corpo è stato scarsamente valorizzato, soprattutto laddove questo sia stato spesso poco considerato quale attivo protagonista dei processi di apprendimento. La dicotomia mente-corpo, seppur ormai decisamente

superata dalla filosofia della *corporeità* (Husserl, 1950; Merleau-Ponty, 1945), sembra ancora persistere nei contesti di apprendimento-insegnamento più diffusi. Eppure, nel corso del tempo, non mancano autorevoli esempi che hanno già evidenziato l'importanza del corpo e delle sue azioni negli ambienti didattici; già l'*attivismo pedagogico*, infatti, aveva enfatizzato la dimensione pratica del processo di apprendimento attraverso il *learning by doing*, ossia dell'imparare facendo, suggerendo di enfatizzare percorsi di formazione formale innanzitutto fondati sulle attività laboratoriali (De Bartolomeis, 1978).

Il punto di vista delle neuroscienze ha ulteriormente avvalorato l'integrazione del dualismo mente-corpo secondo la prospettiva unificatrice della corporeità; in tal senso, alcune evidenze di ricerca (Gallese, 2007) hanno infatti dimostrato che si impara prima e meglio attraverso il corpo e il movimento, come anche attraverso l'esperienza e l'intenzionalità che guidano l'apprendimento stesso; tutto questo avvalora anche l'ipotesi che l'area motoria del nostro cervello è implicata nei processi di comprensione e di percezione, in altre parole, per capire un'azione osservata i soggetti utilizzano le stesse connessioni senso-motorie che usano per eseguire e controllare direttamente i movimenti (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006).

Si comprende bene, dunque, che la base dell'apprendimento è di natura motoria e che la comprensione non viene gestita solamente su base simbolica. Trasferendo il discorso sul versante pedagogico, è possibile affermare che la dimensione corporea non può essere estromessa dai processi educativi, dunque anche didattici, visto che la relazione con l'altro da sé è sempre mediata dall'agire corporeo (Massa, 1983). I soggetti, infatti, entrano in contatto tra di loro proprio attraverso il corpo e le sue azioni; per questo motivo, l'educazione si compie essenzialmente attraverso il corpo ed è anche attraverso di esso che le stesse prospettive culturali si tramandano.

A questo punto, se il rapporto mente-corpo trova nella corporeità una dimensione olistica e se l'educazione si compie attraverso l'agire corporeo, allora è necessario considerare il corpo con un elemento fondamentale della mediazione didattica. La didattica, in quanto scienza della comunicazione e della relazione educativa, è chiamata a questo punto a riflettere in maniera critica sui luoghi formali dell'apprendere, interessandosi ai tempi, ai modi e agli spazi "didattici", chiamando in causa l'agire corporeo, per progettare percorsi di insegnamento-apprendimento utili a promuovere nei soggetti conoscenze, competenze ma anche risorse personali.

Dal momento che corpo e movimento sono elementi alla base del processo di apprendimento, la domanda che ci si pone si riferisce a come il corpo possa diventare un efficace mediatore didattico. La risposta può essere rintracciata nella soggettività dell'individuo, intesa come il suo carattere proprio e peculiare, espressione della totalità del suo essere al mondo, dunque mente, ma soprattutto corpo. La soggettività, dal punto di vista della didattica, può rappresentare l'elemento di mediazione tra l'ambiente e il processo di costruzione della conoscenza; in tal senso, il corpo come mediatore didattico assume una doppia valenza, che non interessa solamente il discente ma anche il docente. Da questa prospettiva, il corpo del docente diviene *mediatore di insegnamento*, nel senso di un insegnante che entra in classe con le sue conoscenze, il suo sapere implicito, le teorie tacite, che hanno letteralmente "modellato" il suo modo di "pensarsi docente" e dunque di gestire anche la relazione nel setting di apprendimento. Di converso, il corpo del discente diviene, *mediatore di apprendimento*, se è vero che il corpo è il mezzo con il quale si viene in contatto con il mondo esterno e si è in grado di fare esperienza.

In definitiva, una didattica innovativa pone necessariamente al centro del processo di insegnamento-apprendimento proprio il corpo, del docente e del discente, attraverso le loro soggettività, il loro particolare modo di essere nel mondo. Da questa prospettiva, allora, la significatività dell'apprendimento non dipende esclusivamente dai soggetti e dai contesti, bensì anche dalle modalità attraverso le quali i contenuti vengono mediati; in tal senso, è proprio grazie alla mediazione didattica che è possibile sancire il passaggio dalla realtà (il fenomeno) a una sua forma di rappresentazione (la disciplina), la qual cosa, non può che mettere in primo piano il corpo e le sue azioni.

Riferimenti Bibliografici

- Alessandrini, G. (2018). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di Pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Barbagli, M., Dei, D. (1969). *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: Il Mulino.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature, a Necessary Unity*. New York: Dutton (trad. it., *Mente e Natura, un'unità necessaria*, Adelphi, Milano, 1984).
- Bellantonio, S. (2015). Il corpo a scuola: prospettive educative e didattiche. In M.L. Iavarone, F. Lo Presti, *Apprendere la didattica*. Lecce: PensaMultimedia.
- Bellantonio, S. (2017). “Tra resistenza e ri-esistenza. Educare al lavoro liquido nella società dell’incertezza”. *METIS – Mondi educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, VII, 5-11.
- Bellantonio, S. (2018). Riflessioni educative su corpo, insegnamento e apprendimento: verso una didattica di tipo sistemico. In S. Ulivieri, L. Binati, S. Colazzo, M. Piccinno (a cura di) *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce: PensaMultimedia.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1988).
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. London: Harvard University Press (trad. it., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992).
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it., *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2001).
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
- Ceruti, M. (2012). *Docenti oggi*. Firenze: Giunti.
- Cornoldi, C., a cura di, (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cunti, A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano, E. (1989). *I mediatori didattici. Un sistema d’analisi dell’insegnamento*. Milano: IRRSAE Lombardia.
- Damiano, E. (1993). *L’azione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Damiano, E., a cura di, (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- De Bartolomeis, F. (1978). *Sistema dei laboratori. Per una scuola nuova necessaria e possibile*. Milano: Feltrinelli.
- de Mennato, P. (2003). *Il sapere personale. Un’epistemologia della professione docente*. Milano: Guerini.
- Don Milani, L. (1967). *Lettera ad una professoressa*. Firenze: Libreria Edizioni Fiorentine.
- Fabbi, L., Striano, M., Melacarne, C. (2008). *L’insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbi, L., Melacarne, C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Foucault, M., (1994). *Dits et Écrits (1954-1988)*. Paris: Gallimard (trad. it., *Follia e psichiatria. Detti e scritti (1957-1984)*, Raffaello Cortina, Milano, 1994).
- Frabboni, F., Giovannini, M.L. (2009). *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*. Milano: FrancoAngeli.
- Gallese, V. (2007). Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell’intersoggettività. *Rivista di Psicoanalisi*, LIII(1), 197-208.

- Gattullo, M. (1975). *Didattica e docimologia: misurazione e valutazione nella scuola*. Roma: Armando.
- Gordon, T. (1974). *T.E.T. Teacher Effectiveness Training*. New York: Wyden (trad. it., *Insegnanti efficaci. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Giunti, Firenze, 2011).
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp: Ffm (trad. it., *Conoscenza e interesse*, Laterza, Bari, 1973).
- Husserl, E. (1950). *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*. L'Aia: Nijhoff (trad. it., *Meditazioni cartesiane*, Bompiani, Milano, 1989).
- Lakoff, M. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western World*. New York: Basic Books.
- Massa, R. (1983). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o Istruire?*. Bari: Laterza.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard (trad. it., *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano, 1945).
- Morin, E. (1991). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF (trad. it., *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993).
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. New York: WH Freeman and Company (trad. it., *Conoscenza e realtà. Un esame critico del cognitivismo*, Il Mulino, Bologna, 1981).
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra: dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul (trad. it., *La conoscenza inespresa*, Armando Editore, Roma, 1979).
- Rivoltella, P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Savickas, M.L. (2015). Designing Projects for Career Construction. In R.A., Young, J., Dome, L., Valach (Eds.) *Counseling and Action*. New York: Springer.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1999).
- Ulivieri, S., a cura di, (2012). *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*. Pisa: ETS.
- Vertecchi, B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vygotskij, L.S. (1934). *Myšlenie i reč. Psiholodičeskie issledovanija* (trad. it., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma-Bari, 1990).
- Watzlawick, P. (1981). *Die erfundene Wirklichkeit*. Munchen: Piper & Co. (trad. it., *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano, 1987).
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York: W.W. Norton & Company (trad. it., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio Ubaldini, Roma, 1971).