

LA PRESENZA TACIUTA
LA NECESSITÀ DEL CORPO NEI CONTESTI DELLA FORMAZIONE
E DELLA CURA

*Ivano Gamelli**

Riassunto

Il lavoro educativo e di cura si manifesta attraverso gesti concreti. È un vero corpo-a-corpo quello che si vive quotidianamente nei suoi diversi contesti. Gli stessi studi sullo sviluppo dei legami di attaccamento e dell'intersoggettività a partire dalle relazioni primarie concordano nell'attribuire agli aspetti analogici della comunicazione un ruolo determinante. Ma al crescente riferirsi al corpo non sembra però corrispondere un significativo cambiamento nel farsi concreto delle pratiche educative e di cura. Il corpo di cui pur molto si parla nei nostri luoghi professionali, quantomeno quelli istituzionali, è infatti un corpo che rischia ancora di risultare depurato e astratto, un corpo che molto si teorizza ma che poco si ascolta. Quali consapevolezze e conseguenti cambiamenti, soprattutto nella formazione personale degli operatori, possono contribuire a far crescere una sensibilità incarnata nell'attitudine con cui disporsi all'ascolto e alla relazione?

Abstract

THE UNSAID PRESENCE. THE NEED FOR BODY IN EDUCATION AND CARE CONTEXTS
Educational and care work is expressed through actual gestures. A true body-body interaction is being daily experienced in the different contexts. The studies on the development of attachment bonds and inter-subjectivity starting from primary relations agree in ascribing a key role to analogical aspects of communication, although the increasing reference to the body seems not to find a parallel meaningful change in the actual educational and care practices. The body, which is very much being mentioned in our

* Ivano Gamelli insegna Pedagogia del corpo all'Università degli Studi di Milano-Bicocca. È tra i docenti-fondatori di "Philo-Scuola Superiore di Pratiche filosofiche" di Milano e della "Libera Università dell'Autobiografia" di Anghiari. Informazioni sulle sue attività e pubblicazioni si possono reperire nel sito personale: www.pedagogiadelpo.it.

professional settings, is in fact still a body running the risk of being bereft and abstract, a body which is very much the object of theories, but scarcely being listened to. Which awareness and subsequent changes, especially in the operators' personal training, may contribute to grow an embodied attention by which one can listen to and create a relationship?

1. *“Fino a quel giorno egli era stato un uomo del tutto normale”.*

Così inizia un breve e intenso racconto di Arthur Schnitzler il grande scrittore austriaco dal quale, tra l'altro, Freud amava ricordare di essere stato ispirato nella scoperta dell'inconscio. In questo racconto si narra di un uomo normale, troppo normale: normalmente sposato, normalmente padre di famiglia, dalla vita scontatamente normale. Fino a quel giorno appunto, quando, giunto come tanti altri giorni nelle prossimità di un parco della cittadina in cui viveva, “il suo sguardo cadde per caso su una tavoletta di legno grezzo, inchiodata a un albero, su cui, scritta a grandi lettere nere come dalla mano di un bambino, si leggeva la parola ‘Parco’. Non ricordava di aver mai visto prima quella tavoletta. Ne fu colpito”. A tal punto che, rientrato a casa, il signor Huber, si munì di un taccuino, e iniziò ad apporre un foglietto con la scritta “letto” sopra il letto, uno con la scritta “tavolo” sopra il tavolo, fino ad appenderne uno sui cappotti della madre di sua moglie con scritto “suocera”, e di quello di sua cognata, ovviamente con su scritto “cognata”.

Lo stesso trattamento lo riserva ai vestiti dei figli. Il giorno successivo, al direttore del negozio di abbigliamento dove diligentemente lavora da una vita, “propone di appendere dappertutto dei cartellini” e “pretende anche che si etichettino le singole commesse (...)”. Nel frattempo la moglie ha avvisato il medico. Quando questi entra, gli va incontro con un cartellino sul petto, su cui è scritto a grandi lettere: ‘IO’.

L'io è diffuso, indefinibile e indefinito, ma se cerco di individuarlo, il primo “io” che sente e sa di esserlo è quello che si identifica con il mio corpo: il mondo è l'emanazione di un corpo che lo penetra. Tutto ciò è ben presente in chi si occupa di relazioni primarie, della nascita e dello sviluppo dell'intersoggettività. Il linguaggio corporeo, analogico, appare imprescindibile nella comprensione di come si costruisce – per dirla con Daniel Stern – quell'alfabeto emotivo primario, nell'interazione del

bambino con la madre, destinato a orientare, per molti versi, il destino delle scelte future.

Allo stesso modo è innegabile quanto questa consapevolezza tenda a essere poco visibile nei contesti della formazione e della cura. E non perché del corpo non si parli. Tutt'altro: il corpo è indubbiamente uno dei grandi protagonisti della cultura contemporanea. Ma il corpo di cui pur molto si parla nei luoghi della formazione e della cura è ancora un corpo che rischia di risultare depurato e astratto. È un corpo che poco si ascolta, un corpo imbrigliato, immobilizzato, impossibilitato a esprimere le risorse e le potenzialità dei suoi linguaggi. Un corpo poco o per nulla agito. Eppure, il lavoro di formazione e di cura si manifesta attraverso gesti concreti. È un vero corpo-a-corpo quello che si vive quotidianamente nella relazione. I gesti, come la voce, sono gli strumenti principi, quanto poco tematizzati, di tali professioni.

2. Ho trascorso le mie scorse vacanze estive a Gerusalemme, città straordinaria, unica, indimenticabile. Fra le cose che più mi hanno colpito e che piacevolmente ricordo del mio quotidiano girovagare fra la folla nelle strette viuzze dell'antica città orientale, compresa fra le sue antiche mura e le sue mitiche sette porte, fra bancarelle di spezie e cibi colorati, fra suoni, ritmi e canti, vi è stato sicuramente il differente "orientamento sensoriale" che una città come Gerusalemme induce. Non a caso, nel *Cantico dei Cantici* si parla di Gerusalemme come della "città degli incensi", a segnalare un'evidenza che è appunto quella della predominanza, nel desiderio di farne conoscenza, del canale olfattivo.

Quando noi Occidentali moderni e tecnologici pensiamo alla realtà, pensiamo innanzitutto a qualcosa che può essere visualizzato, quantificato, misurato. La vista per noi esercita un indiscusso ascendente su tutti gli altri sensi.

L'avvento dell'occhio a scapito degli altri sensi, storicamente determinato dall'invenzione e dalla diffusione della scrittura fonetica alfabetica prima (intorno all'ottavo secolo a.C. presso i greci, e ben prima in Medio Oriente) e della stampa poi (alla metà del '400 da parte di Gutenberg), ovvero del passaggio epocale dalla tradizione orale a quella scritta, è certamente responsabile dello stabilirsi di un'idea di verità come visione esterna e costante.

Come ci ricorda la filosofa Adriana Cavarero:

Nella transizione dalla centralità dell'orecchio a quella dell'occhio nasce un pensiero capace di catturare gli eventi e di congelarli in immagini astratte e universali, organizzabili in un sistema coerente. Nasce, insomma, lo statuto della scienza, ossia di quel sapere certo e incontrovertibile, che i filosofi greci chiamano *episteme* e fondano nella *theoria* (Cavarero, 2003).

Per il viaggiatore, come anche per l'etnologo, per l'antropologo, viaggiare continua a essere, nonostante tutto ciò, un vero e proprio "spaesamento" dei sensi. Ma che cosa intendiamo essenzialmente con la possibilità di fare esperienza soprattutto con i sensi? Quali condizioni si rendono necessarie al fine di evitare quantomeno grossolani equivoci e fraintendimenti?

Cominciamo allora col dire, citando un recente lavoro dell'antropologo David Le Breton, che «i sensi non sono finestre sul mondo, 'specchi' che registrano le cose in modo indifferente alle culture e alle sensibilità».

Le percezioni sensoriali sono modellate dall'educazione e vengono messe in gioco a seconda della storia personale di ciascuno. La pedagogia del corpo si occupa delle relazioni che le persone di differenti società umane intrattengono con il fatto di vedere, sentire, toccare, udire o gustare.

Potremmo sostenere che l'approccio alla relazione si divide in due approcci originariamente differenti, due opzioni epistemologiche: chi si limita a "sapere" e chi invece desidera innanzitutto "sentire", disporsi all'ascolto e alla ricerca del senso attraverso le percezioni sensoriali. Ma che cosa comporta realmente educare e curare per quest'ultima via?

Esiste un termine che per molti versi contiene in sé questa dimensione: è quello di *sun-aistesis*, "sinestesia" (Baracchi, 2008). Sinestesico è il sentire congiuntamente, più cose allo stesso tempo, in vari registri percettivi: una sovrapposizione dei sensi senza che per questo venga meno la specificità di ognuno, dove anzi la messa in gioco di ciascun senso contribuisce a esasperare l'attività di tutti gli altri.

Una com-posizione sensoriale quale prodotto di un'unione dei sensi che eccede la loro sommatoria, e che esprime condizioni apparentemente paradossali, come quando diciamo: "quella persona mi ha toccato il

cuore”, “prova ad ascoltare il cadere soffice della neve”, “sto gustando questo meraviglioso silenzio”, “ho odorato l’affare”.

Un’esperienza sinestesica si ha dunque allorché si percepisce uno stimolo, che il senso comune vorrebbe destinato all’apprezzamento di un particolare senso, con una reazione netta e propria di un altro senso.

Scrivava Jung: «Non sarebbe una difficoltà essere univoci, ma ciò si realizza a scapito della verità» (Jung parlava di “anfibologica”, logica caratterizzata dal e/e invece dal e/o, un superamento della logica dicotomica: la prima tiene insieme, la seconda separa).

3. In *sun-aistesis* echeggia il concetto di *sun-phatos*, simpatia, parola banalizzata dal senso comune. Simpatia è il pathos congiunto, è risonanza, qualità profondamente e consapevolmente corporea. Per molto tempo abbiamo infatti pensato alla risonanza (o empatia) come a un’attitudine su base prevalentemente involontaria, mentale, fortemente determinata dall’adesione a un modello morale. Oggi sappiamo molto di più, e di diverso.

Poco più di 10 anni fa nei laboratori dell’Università di Parma vennero scoperti i neuroni *mirror* nel cervello, più precisamente nella corteccia premotoria e successivamente in un’altra regione cerebrale. Questi neuroni (i neuroni sono le unità elementari alla base delle nostre facoltà superiori) si attivano non solo quando un individuo esegue azioni dirette verso un oggetto ma anche quando l’individuo osserva le stesse azioni eseguite da un altro individuo, dimostrando la stessa integrazione fra osservazione ed esecuzione.

La prima conseguenza è che il sistema motorio non è il semplice esecutore di decisioni superiori, per cui le tradizionali mappe del cervello devono essere aggiornate se non addirittura rivoluzionate.

A differenza di quel che da sempre siamo abituati a pensare, la percezione di ciò che è esterno a noi, la cognizione (la rappresentazione e l’elaborazione) e l’azione (la risposta che mettiamo in atto) non avvengono in sequenza, le tre funzioni agiscono in modo compresente: non vediamo solo col cervello visivo ma anche con quello motorio. Quando vedo qualcuno calciare un pallone non si attiva solo il sistema visivo, si attiva pure quella zona del cervello che normalmente si attiva quando sono io a calciare il pallone. La comprensione implica sempre una forma pragmatica, chiama in causa quelle che potremmo definire le

“melodie cinetiche” alla base di ogni nostro comportamento espressivo e comunicativo. Va da sé che noi risuoniamo di più con ciò che ci è più familiare, congruente con il nostro personale vissuto motorio.

Non è possibile non cogliere il richiamo alla necessità di una nuova sensibilità al corpo: l'esistenza dei neuroni specchio ci informa di come il nostro “essere gettati nel mondo” (per dirla con Heidegger) e il nostro conoscerlo siano iscritti nel corpo.

Tutto ciò sulla scorta di quel dialogo corporeo con il quale siamo venuti al mondo nella relazione primaria con nostra madre e sul quale abbiamo costruito, agli esordi della nostra vita, quando ancora il linguaggio della parola non era accessibile, i nostri riferimenti emozionali e cognitivi.

L'empatia può avvenire solo attraverso il proprio corpo. Con essa dobbiamo intendere non tanto la percezione psicologica dell'altro, il mettersi al suo posto, l'annullamento della distanza emotiva: empatia è piuttosto una modalità di co-trasformazione attraverso una co-presenza grazie alla quale si approfondisce la conoscenza e la risonanza con l'altro essendone a sua volta influenzati.

Sentire/capire che l'altro prova dolore non richiede una riproduzione sulla propria pelle dell'intensità, della localizzazione e della qualità dello stimolo nocivo, bensì la rappresentazione soggettiva dello stimolo così come si riflette nella spaventevolezza avvertita dall'altro (Boella, 2008).

Da questo punto di vista, il concetto di intersoggettività a cui tale dimensione allude meglio si spiega se inteso come “intercorporalità”, nozione ispirata agli studi di Merleau-Ponty sulla fenomenologia dell'incorporazione.

Una pedagogia dei gesti e dei movimenti si offre come una pedagogia dell'ascolto e della presenza, un'attitudine che legittima un diverso atteggiamento e posizionamento in relazione all'altro, che consente di trasformare gli schemi abitudinari e di proporre “spiazzamenti” apprenditivi. Le parole di Ferruccio Cartacci, psicoterapeuta con una formazione a mediazione corporea, ci aiutano a visualizzare come possa attuarsi lo stare nella relazione “filtrandola” attraverso il proprio corpo:

Durante una seduta con una mia piccola paziente, mi coglie una grande sonnolenza. Il mio corpo diventa pesante, i ritmi interni sembrano rallen-

tare, il respiro si limita al torace. Con un altro bambino, in un'altra occasione, invece, il respiro è accelerato, mi sorprende agitato, mi accorgo di muovere molto il mio corpo. Con un altro bambino ancora mi sento girare la testa, trattengo il respiro, non riesco a percepirmi con la stessa solidità, le cose sembrano perdere i loro contorni precisi, mi sento fluttuare (Cartacci, 2005).

Sospendendo il giudizio, l'abitudine a voler immediatamente intervenire, disponendoci ad ascoltare ciò che passa attraverso il corpo, ci si apre a un flusso continuo di significati: come sto respirando? Come batte il mio cuore? Come varia il mio tono muscolare? E la mia voce? Quale qualità esprimono il mio gesto, il mio sguardo, la mia mimica?

Sapere cosa provo attraverso il corpo non mi permette solo di capire cosa prova l'altro, bensì soprattutto di generare naturalmente un'effettiva sintonizzazione, di evidenziare e nominare emozioni e sentimenti che in-formano la relazione con quel particolare bambino, adolescente o adulto che sia.

Sempre a proposito di "posture" dell'ascolto in terapia, interessante si rivela anche la seguente notazione di Katya Bloom, "psicoterapeuta del movimento":

Alla ricerca dei modi per migliorare la mia *attenzione corporea* nel lavoro clinico, mi prendo sempre il tempo necessario, per così dire, a mettermi comoda nella mia pelle prima che arrivi il paziente; ma di recente ho cominciato anche a prendermi un po' di tempo per sentire il mio corpo in movimento dopo che il paziente se n'è andato. Ho scoperto che ciò mi *in-forma* su quale parte di sé il paziente si è lasciato alle spalle, disconosciuta per una qualsiasi ragione, proiettata su di me e da me assorbita. Questo mi aiuta come terapeuta a costruire ipotesi cliniche (Bloom, 2007).

Nessuna formazione all'ascolto e alla presenza, nessun metodo (che, ricordiamolo, in greco significa "riflessione sul camminare" e dunque implica, come ci ricorda Maria Zambrano, l'affidamento a procedure che si definiscono strada facendo), può prescindere da una reale compromissione, da un'educazione che proceda dai sensi, dal movimento, dall'azione.

«Laddove oggi c'è un pensiero, all'inizio vi era un'azione», ammoniva Piaget. E, più recentemente, Humberto Maturana, uno dei capofila del pensiero della complessità:

Le emozioni non sono sentimenti. Sono *disposizioni corporee dinamiche* che definiscono i distinti ambiti d'azione nei quali ci muoviamo. Cambiare emozione significa cambiare ambito d'azione (...). Che cosa conosceremo osservando le azioni dell'altro? Conosceremo le sue emozioni come fondamenti che costituiscono le sue azioni (Maturana, 2006).

4. Siamo talmente abituati a osservare, guardare, controllare, giudicare, valutare – ci fa notare con spiazzante semplicità Roland Barthes – che tendiamo a dimenticarci che anche noi siamo costantemente osservati, guardati, controllati, giudicati, valutati... La moderna tendenza a ridurre il tema dell'osservazione a un fatto di tecniche e metodi porta spesso a rimuovere la questione centrale della reciprocità degli sguardi che esso comporta. Tale consapevolezza era, al contrario, ben presente nell'antica tradizione del teatro. Per quanto infatti esistano dispute filologiche tuttora aperte circa le sue origini e le sue funzioni, su un punto relativo all'etimologia della parola i critici tendono a convergere: *teatron* significa "luogo degli sguardi".

Fuor di metafora, qualunque *setting* formativo e terapeutico è teatro: con il suo palcoscenico, i suoi spazi, i suoi ritmi, il suo pubblico, i suoi contenuti, i suoi artifici. Le categorie fondanti del teatro – lo spazio, il tempo, il corpo –, soprattutto nel teatro di ricerca che si è andato affermando nel secolo scorso, coincidono con quelle formative.

Nel teatro come nell'educazione vi è un intreccio di saperi e di linguaggi al pari di silenzi e di sguardi; come nel teatro, fare educazione è artificio, "fare finta di", conseguenza del dover costruire la conoscenza dentro il medesimo gioco ambivalente che impone il dire tutta la verità pur essendo nell'impossibilità di farlo, dovendo quindi ricercare e praticare altre logiche e strategie rispetto alla vita diffusa. Per il teatro e l'educazione è comune la necessità di poter disporre di uno spazio e di un tempo "ritualizzati", segnati dal corpo, di una sospensione della vita altrimenti appiattita sull'azione sterile e ripetitiva.

Riccardo Massa, che da pedagogo fu tra i primi a rintracciare l'equivalenza tra teatro ed educazione, così scriveva in merito a tale relazione:

Un progetto formativo viene concepito come un testo normativo. Se invece, come insegnante, penso il programma non come un testo ma come un copione teatrale, il programma non si situa fuori dallo spazio dell'educare,

lontano da me e dai miei allievi, ma si pone come qualcosa che ‘noi’ dobbiamo recitare (...). Non preesiste (come nel teatro) nessun senso all’azione educativa, è la relazione educativa che istituisce il senso, altrimenti si cade nel dogmatismo e nell’intellettualismo, nel nozionismo (Antonacci, Cappa, 2003).

Come nel teatro così nell’educazione, prima dei luoghi in cui si sviluppano i loro reciproci saperi coi quali si tende inercialmente a identificarli, prima degli edifici che li ospitano, prima dei contenuti e delle metodologie, la struttura portante che li qualifica entrambi è determinata dalle relazioni fra coloro che li fanno, ovvero dall’intreccio delle loro voci, dall’incontro dei loro corpi.

Il problema è che del teatro, come paradigma di un sapere corporeo nella scuola, si è fatta una questione da delegare a specialisti, una pratica ricreativa, e soprattutto da relegare in momenti *a latere* dei tradizionali curricoli, senza che ciò implichi ricadute più ampie sul modo di pensare e fare scuola.

Mi riferisco, in particolare, ai temi dell’ascolto e della presenza, che spiegano il ricorso alla metafora teatrale dell’educazione e dell’insegnamento. Non a caso, l’ascolto rappresenta l’incipit de *La Repubblica* di Platone, laddove a Socrate qualcuno ricorda che egli nulla potrebbe insegnare se nessuno... lo ascoltasse.

Di fronte a un’evidenza così disarmante, quanto innegabile, per ogni insegnante, risulta interessante ricordare la ricerca condotta da uno dei grandi protagonisti del teatro del ‘900, il regista polacco Jerzy Grotowski. Abbandonata ben presto la produzione teatrale, egli si dedicò per decenni, praticamente fino alla sua scomparsa avvenuta nel 1999 in Italia, allo sviluppo di una dimensione “parateatrale”, forma d’arte laboratoriale da lui inventata affinché il teatro potesse superare la distinzione di ruoli fra l’attore e lo spettatore, sostituendo alla logica dicotomica dello spettacolo l’utopia concreta di una ricerca orientata all’incontro profondo fra “l’uomo che fa e l’uomo che guarda”.

Un dato osservativo, semplice e straordinario al contempo, orientava il suo metodo di lavoro parateatrale. Egli aveva notato che nelle pratiche introspettive di natura religiosa presenti in molte tradizioni, quali la meditazione e la preghiera, qualcosa precedeva le pur evidenti appartenenze riconducibili a caratterizzazioni culturali e a giustificazioni di ordine mistico-religioso. A ogni latitudine il momento massimo della

tensione comunicativa del praticante verso ciò che, sotto diverso nome, si identifica comunque in “qualcosa di più importante di sé”, mostrava di accompagnarsi sempre a una certa attitudine corporea. Per quanto specifiche possano apparire a uno sguardo tradizionalmente antropologico le configurazioni attraverso cui si esprimono i differenti rituali corporei, Grotowski aveva rintracciato una costante nell’uso del corpo da parte di uomini e donne lontani nello spazio e nel tempo, un aspetto essenziale e ricorrente in grado, per molti versi, di unificare i loro pensieri e le loro azioni. Questo aspetto ricorrente nelle differenze, compreso a livello tonico-gestuale, si esprimeva, nella sintesi da lui operata, in una sorta di “tensione” del corpo verso l’alto, concretamente in una condizione eretta della colonna vertebrale, della testa e del bacino. Ciò spiega peraltro l’interesse con il quale Grotowski guardava alle pratiche meditative dell’Oriente. In India e in Giappone l’essenza della meditazione si identifica infatti con la primaria ricerca di una “certa” postura. In particolare nello *Zazen*, lo zen “seduto”, si ritiene che lo stato di meditazione coincida totalmente con la realizzazione della perfetta posizione seduta: l’esperienza del Buddha “è” l’esperienza della postura corporea del Buddha.

L’uomo attento è tale in quanto pro-teso all’ascolto e al dialogo con il corpo. Quando l’energia della fede, il desiderio autentico di un dialogo con l’Altro tende a venire meno, e permane solo la fede nella forma di una vuota e sterile liturgia – aggiungeva Grotowski – quando questa tensione mentale decade, non a caso i corpi si rilasciano (Gamelli, 2005).

5. Sono incredibili i cambiamenti che si determinano allorché si rompono alcuni schemi relativi già solo alla tradizionale organizzazione *ex cathedra* dei luoghi educativi. Mi sono ben presenti lo stupore e la piacevolezza con cui ciò è accolto dai miei giovani studenti e studentesse ogni qualvolta mi capita di proporre un simile spiazamento all’interno delle mie lezioni universitarie di “Pedagogia del corpo”. Non sembra loro vero, dopo anni di scolarizzazione trascorsi costretti fra i banchi, scoprire all’università la possibilità di “imparare muovendosi”, vivere diversamente le aule, sedersi sul pavimento, sdraiarsi, rilassarsi, camminare e danzare, mettere in scena contenuti interni ed esterni, leggere ad alta voce, scrivere assumendo le più diverse posture, sperimentare

modalità diverse di raccontare e ascoltare... Il commento pressoché unanime che segue è l'invito che mi rivolgono a estendere sempre più tali momenti all'interno del corso.

Ma l'allestire *setting* educativi flessibili, il mettere "in situazione", l'ascoltare e il rispondere incrociando codici differenti, il porre una maggiore attenzione all'analogico, il filtrare i contenuti della relazione educativa e di cura attraverso il tono e la voce ecc., sono capacità che non possono essere improvvisate, richiedono una formazione personale.

Così scriveva, nel 1945, Carl Gustav Jung:

Ora, quel che era prima un metodo di cura diventa un metodo di autoeducazione; con ciò l'orizzonte della nostra psicologia assume improvvisamente dimensioni insospettate. L'elemento cruciale non è più la laurea in medicina, ma la qualità umana del terapeuta (...). Nel momento in cui una psicologia in origine medica prende come oggetto lo stesso curante cessa di essere semplicemente un metodo di cura per ammalati (Jung, 1945).

La conoscenza del proprio lato d'ombra è condizione dirimente, secondo Jung, nella condivisione e nella comprensione dei problemi del paziente.

Prima e indipendentemente dalla conoscenza, pur importante ovviamente, della realtà dei corpi di coloro che gli stanno di fronte, occorre insomma pensare alla formazione corporea del formatore e del terapeuta. Parafrando Jung, tale formazione non può che coincidere in buona misura con l'autoeducazione: il metodo primo di ogni intervento di formazione e di cura è il formatore e il terapeuta.

Non ci si dovrebbe preoccupare di come bisogna fare per fare scuola – ricordava spesso Don Lorenzo Milani – ma di come bisogna *essere* per poter fare scuola (Martinelli, 2007)

6. Il tema del corpo allude, infine, a uno dei tabù del lavoro educativo e di cura, che è quello del contatto. Nell'impossibilità di affrontare qui in profondità tale aspetto, mi limiterò a riferire quanto espresso, con semplicità e sensibilità corporee straordinarie, sul tocco delle mani di chi si trova a intervenire spesso su donne operate per tumori al seno:

Bisogna farsi toccare dalla cicatrice (...). Il/la terapeuta deve avere un tocco ricettivo e non attivo, entrare in relazione con il respiro, con dolcezza

e distacco, con umiltà e decisione. Meglio entrare durante l'inspirazione. L'inspiro obbliga a essere in un momento di ascolto totale: il tocco sarà percepito come "in attesa e in ascolto" e aspetta il permesso (...). Solo in un secondo momento alla persona ferita si chiederà di prolungare il suo corpo oltre e oltre. Con questa modalità di ascolto e di tocco si ottiene il rilassamento della zona, la riattivazione percettiva, l'attenuazione della memoria del trauma, l'accettazione della mano dell'altro ormai amica, la passeggiata nel mondo con sguardo curioso e i pori aperti, come la prima uscita di un astronauta sulla luna. E si apriranno anche le immagini dell'anima che portano all'autoguarigione (I quaderni di Metis, 2004).

La comprensione della relazione fra il gesto di cura e l'intenzionalità educativa può essere la chiave per un'analisi critica delle pratiche e delle visioni della cura di una comunità. Critica che diviene visibile nel momento in cui l'operatore a qualunque titolo riesce a cogliere il valore simbolico, sociale e politico, dei suoi gesti, grazie anche al confronto con la differenza dei gesti dell'altro/a.

La reciprocità del contatto riflette la reciprocità della cura. La cura ha intrinsecamente a che vedere con l'istituzione e il riconoscimento dell'identità, come se l'atto del curare conferisse non solo una forma, un nome, un posto nella società all'altro, ma anche producesse effetti simili nel vissuto di chi quella cura la agisce.

Curando gli altri ci si cura.

Bibliografia

- ANTONACCI F., CAPPA F., (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su "Il teatro, la peste e l'educazione"*, Franco Angeli, Milano 2003
- BARACCHI C., *Sinestesie dell'ascolto e figure della ricettività*, in «Adultià», n. 27, Guerini, Milano 2008
- BLOOM K., *Il sé nel corpo. Movimento e psicoanalisi*, Astrolabio-Ubaldini, Roma 2007
- BOELLA L., *Neuroetica*, Raffaello Cortina, Milano 2008
- CARTACCI F., *Bambini che chiedono aiuto*, Unicopli, Milano 2005
- CAVARERO A., *A più voci. Filosofia dell'espressione vocale*, Milano, Feltrinelli 2003
- GAMELLI I., *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Meltemi, Roma 2005

- I QUADERNI DI METIS, *Le donne e il cancro al seno. L'esperienza del corpo, l'immaginario, la terapia*, Metis, Milano 2004
- JUNG C.G., (1945), trad. it. *Pratica della psicoterapia*, Bollati Boringhieri, Torino 1981
- LE BRETON D., (2006), trad. it. *Il sapore del mondo. Un'antropologia dei sensi*, Raffaello Cortina, Milano 2007
- MARTINELLI E., *Don Lorenzo Milani. Dal motivo occasionale al motivo profondo*, Società Editrice Fiorentina, Firenze 2007
- MATURANA H., DÁVILA X., *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, Elèuthera, Milano 2006
- RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006
- SCHNITZLER A., (1988), trad. it. *Io*, in *Opere*, Mondadori, Milano 1988
- STERN D.N., (1985), trad. it. *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, Torino 1987