

SAGGI – ESSAYS

DARE CORPO A UN NUOVO SENSO DI SÉ
COME ALTERITÀ

GIVING BODY TO A NEW SENSE OF SELF
AS OTHERNESS

Rita Casadei (Università di Bologna)

Il fatto che la materia sia costituita da energia sottile – che sembra configurarsi sotto forma di informazione – come influenza la concezione della corporeità e dell’essere umano nella sua integrità? A partire da un nuovo paradigma per cui il corpo non è più macchina e insieme di apparati autonomi, ma sistema interagente in cui nulla all’interno è separabile ed è in costante interazione con l’ambiente esterno, quali nuovi bisogni formativi riconoscere e come provvedervi? Questo impegna a una visione di sé e del mondo in termini di un’alterità che promuova reciprocità dialogale sulla dualità oppositiva, tanto nella conoscenza di un sé ancora altro (possibile e inesplorato), tanto nell’esperienza del mondo come altra parte di sé. Ne consegue una ridefinizione di ben-essere ed essere bene in un’accezione profonda, complessa e plurale di equilibri-integrazioni-armonie dell’essere umano con se stesso e con l’altro (in senso vasto, includendo anche la più ampia dimensione cosmica).

How does the fact that matter is made up of subtle energy – which seems to take the form of information – influence the conception of corporeality and of the human being as a whole? Starting from a new paradigm according to which body is no longer a machine and a collection of autonomous apparatuses, but an inter-

acting system in which nothing inside is separable and is in constant interaction with the external environment, what new educational needs do we recognise and how do we provide for them? This commits one to a view of self and world in terms of an otherness that promotes dialogical reciprocity over oppositional duality, both in the knowledge of a self that is still other (possible and unexplored), and in the experience of the world as the other part of oneself. The result is a redefinition of well-being and being well in a profound, complex, and plural sense of balances-integrations-harmonies of the human being with himself and with the other (in a broad sense, including the wider cosmic dimension).

1. Che senso di realtà?

Le indicazioni dell'Agenda UNESCO 2030 invitano a una profonda riconsiderazione in chiave olistico-trasformativa della visione del mondo e dell'essere umano che in esso vive e con esso si rapporta. Esse si situano dalla prospettiva di uno dei cambiamenti più radicali di paradigma che segna il passaggio dal vedere l'universo costituito da elementi separati al vederlo come una rete invisibile di relazioni, in cui si rivela un nuovo "senso" della natura fondamentale dell'essere umano, della sua salute e della sostenibilità che va determinandosi nella relazione con l'intero cosmo. Secondo il paradigma olistico l'essere umano è osservato nella complessa integralità e integrità delle sue dimensioni corporea, mentale, emotiva e spirituale (Nakagawa, 2005), ricomprese all'interno di un quadro unitario, di cui fanno parte il rapporto individuo-società e individuo-cosmo. I principi della interconnessione e della relazionalità a fondamento della realtà e della sua comprensione determinano una rilettura dell'alterità che permette un orientamento della qualità delle relazioni in un senso di maggiore consapevolezza, personale e interpersonale (Iori, 2006). Concetti come connessione, inclusione ed equilibrio diventano le nuove parole chiave di un discorso pedagogico impegnato a renderle segnavia verso pratiche educative generative di una nuova cultura della cura e di condotte

esistenziali responsabili. In questo impegno di rinnovamento culturale e operativo la corporeità viene scoperta risorsa e destinataria di formazione (Cunti, 2016). Un approccio sbilanciato nei confronti della dimensione intellettuale, orientato a uno sviluppo unilaterale, risulta insufficiente e non più sostenibile a fronte di un accresciuto bisogno di alfabetizzazione emotiva e corporea cruciale nella qualità del processo di apprendimento, nell'affinamento delle abilità comunicative e relazionali e nella promozione della salute¹. Considerare la persona nella sua interezza permette di rivalutare l'importanza della salute, nella sua accezione di ben-essere: essere bene, essere fattore di bene per sé, per gli altri, per l'ambiente, per l'eco-sistema. Il binomio educazione-salute viene compreso per la sua inscindibilità, garantita da e a garanzia di responsabilità. Trascurare la dimensione corporea, emotiva e spirituale nell'educazione rischia di incrementare una condizione di disgregazione interna alla persona, matrice di una frattura che inevitabilmente si ripercuote in un atteggiamento divisivo dell'essere umano che esprime, fondamentalmente, la sua ignoranza nella comprensione dell'essere e del vivere. Dalla prospettiva pedagogica, questa ignoranza non può venire concessa in quanto – per l'essere umano – limitante nella percezione e nella comprensione di sé e del suo posto nel mondo. La dimensione spirituale merita di essere affrancata da una comprensione viziata da sospetto e pregiudizio; è necessaria una comprensione in termini più radicali, ossia aderenti alle istanze dell'essere e del vivere in relazione. La dimensione spirituale dovrebbe poter essere legittimata come fondante e promotrice di un'attitudine esistenziale e, quindi, di una progettualità educativa volta alla realizzazione della pienezza della persona, che è chiamata

¹ «Abbiamo separato l'intelletto dal sentimento e abbiamo sviluppato il primo a spese del secondo. Siamo come un oggetto con tre gambe, una molto più lunga delle altre e non stiamo in piedi. Siamo addestrati ad essere intellettuali: la nostra educazione coltiva l'intelletto per renderlo acuto, scaltro, avido e così esso gioca il ruolo più importante nelle nostre vite. L'intelligenza è molto più ampia dell'intelletto, perché è l'integrazione fra ragione e amore; ma ci può essere intelligenza solo quando c'è conoscenza di sé, quando c'è la comprensione profonda dell'io nella sua totalità» (Krishnamurti, 2009, p. 69).

a un progetto radicale di consapevolezza del suo essere, a cui pervenire attraverso la ricerca profonda del sapere chi si è, ciò di cui si è parte. «[...] sono gli individui profondamente religiosi, nella nostra epoca ampiamente materialistica, a essere gli unici onesti uomini di ricerca» (Einstein, 2016, p. 24).

2. La corporeità: risorsa e destinataria di educazione

L'attenzione alla corporeità (nella sua relazione con mente, cuore e spirito) concorre a rendere più completa la visione dell'individuo e dunque a rendere meno deficitaria la risposta ai suoi bisogni educativi in direzione di un senso di responsabilità, benessere, salute ed equilibrio, da vedersi attualizzati sia a livello individuale sia a livello relazionale, nella percezione di una alterità non aliena, ma parte costitutiva di sé (Panikkar, 2002). L'essere umano è molto di più di quanto un paradigma meccanicistico possa contemplare. In questo cambiamento di paradigma l'educazione riacquista un ruolo indubbiamente significativo nel facilitarne la comprensione e nel promuovere una rinnovata coscienza da cui attendersi i cambiamenti attesi e necessari. Nell'individuare l'educazione di qualità, come obiettivo ma anche come risorsa e via di trasformazione e realizzazione degli obiettivi verso uno sviluppo sostenibile, viene chiaramente interpellata la Pedagogia. Nello specifico, l'urgenza si configura come necessità di prendere atto dei cambiamenti paradigmatici della scienza nel suo investigare il mondo e, dunque, di assumere nuove visioni dell'essere umano nella sua percezione-interpretazione della realtà interna ed esterna. Questo risulta essere fondamentale per orientare in senso "sano" la comprensione della natura relazionale dell'essere e dell'esserci cui far corrispondere l'impegno verso stili e condotte sane di interazione a sostegno della qualità della vita propria, altrui e dell'intero ecosistema. In particolare, gli sviluppi della fisica e delle scienze della vita portano al superamento dei più consolidati paradigmi meccanicistici verso una visione sistemica, olistica, in cui il primato della linearità e della causalità cede il passo alla complessità e alla non

linearità, il riduzionismo del primato della realtà materiale è superato da una struttura parallela e pluridimensionale della realtà, percorsa da energia e informazione (Capra & Luisi, 2014). Ciò conduce verso una visione del mondo integrata, strutturata su complessità, unità-unicità e non dualità, suggerendo rinnovata e prioritaria considerazione su una serie di elementi, tra cui l'interdipendenza, la processualità, la relazione. Da un punto di vista educativo questo fa emergere una visione di sviluppo integrato che non si limita alla sola dimensione cognitiva, ma coinvolge integralmente tutti gli aspetti della crescita umana in una condizione di stretta interconnessione cosmica. La nuova prospettiva scientifica invita a considerare la vita nel suo essere oltre ciò che si può misurare, chiedendo dunque all'educazione di avventurarsi al di là della trasmissione dei contenuti che non possono esaurire tutto ciò che c'è da sapere riguardo all'esistenza. Da una prospettiva pedagogica risulta urgente ripensare modelli pedagogici adeguati in grado di dare senso a un lavoro educativo capace di immaginare e incarnare queste istanze, promuovendo uno spirito autenticamente interessato alla cultura-coltivazione della cura. Una cura che si radichi sulla possibilità di abbracciare la progettualità esistenziale a partire da un desiderio di intelligenza di sé e del mondo; una intelligenza che non si identifichi in accumulo di informazioni e contenuti acquisiti per la sola via dell'intelletto, ma che si dilati nel suo essere comprensione della natura relazionale della conoscenza, nel suo essere anche esperienza, sperimentazione, riflessione e trasformazione. Non è più possibile differire la sfida a superare le restrittività di sistemi educativi condizionati da visioni falsate e riduttive, come quella dualistica, meccanicistica e di conseguenza materialista della realtà, in cui le cose esistono di per sé, separate le une dalle altre e la cui interazione si dà possibile solo sulla contiguità spaziale. I nuovi paradigmi di lettura della realtà e dell'universo evidenziano un intreccio inseparabile di interconnessione e di interdipendenza tra i processi, secondo cui sono possibili fenomeni non locali di comunicazione. Questo spinge verso un superamento della consueta logica spazio-temporale, a partire dalla constatazione di una dimensione energetico-informativa alla base di ogni manifestazione materiale verso una visione

cosmica olistica: tutto si collega con tutto². Un senso rinnovato di aderenza alla complessità del reale implica l'adozione di una visione dell'educazione come veicolo privilegiato per far sì che gli esseri umani imparino a conoscere se stessi e il loro posto nel mondo. In quest'ottica, non è solo concesso ma più propriamente richiesto di pensare l'umano in termini di integralità, rispetto a cui riconoscere la complessità e l'interconnessione delle dimensioni costitutive della persona, a partire dall'unità di corpo-mente-spirito³. Questo comporta una riconsiderazione della corporeità, dell'universo sensoriale

² A questo proposito si può fare riferimento – tra gli altri – a Boehm (1983) che definisce l'intera rete di relazione tra gli elementi “ordine implicato”; mentre definisce il mondo materiale, così come si manifesta, “ordine esplicito”. In questi termini le cose osservabili e misurabili nell'ordine esplicito sono interamente dipendenti dalle sottostanti relazioni nell'ordine implicato. L'ordine implicato ha un contributo diretto all'emergere della forma nell'ordine esplicito: “in-forma”. Il tema di questa teoria è la totalità ininterrotta dell'unicità dell'esistenza, come un movimento che scorre indiviso senza frontiere. Questa caratteristica “nascosta” potrebbe rivelare una dimensione più profonda della realtà: l'ordine implicato, in cui e secondo cui ogni cosa è connessa e ogni elemento singolo potrebbe rivelare informazione riguardo a ogni altro elemento dell'universo.

³ Interessante ed esemplificativa risulta la seguente riflessione: «Per molti di noi soprattutto per le persone alienate dagli aspetti superficiali del materialismo che caratterizza la società occidentale e che per negligenza vivono una spiritualità incolore dettata dall'alto è sorprendente che il concetto di una unità onnicomprensiva sia fondamentale non solo nella scienza, ma anche nella Bibbia. [...]. L'unità è l'obiettivo di entrambe. Forse l'esperienza dell'assoluto è più un modo di pensare che la capacità di concepire uno specifico pensiero. Provare gioia per il semplice fatto di essere può costituire un buon inizio su quella strada [...]. Il passo successivo potrebbe essere associare la propria immagine e i propri interessi alla totalità olistica dell'esistenza. La difficoltà sta nel fatto che alla base del nostro mondo potrebbe esserci o non esserci uno spirito trascendente, ma di certo vi sono i bisogni materiali della vita quotidiana che sembrano avere la meglio sui nostri desideri più nobili. Una spiritualità che non sia radicata nella realtà dei bisogni materiali della vita raramente può rappresentare un risultato significativo [...]. Un albero innalza i suoi rami fronzuti verso il cielo e accoglie la benedizione della pioggia. Se non avessimo una conoscenza più approfondita, penseremmo che la pioggia entri direttamente nelle foglie facendole fruttificare. La crescita sembrerebbe avvenire dall'alto verso il basso, ma le cose non stanno così. La pioggia deve prima penetrare nel suolo e solo allora le sostanze nutritive

e della dimensione estetica come importanti risorse di apprendimento, cui destinare adeguati modelli, prassi, spazi e tempi dell'educazione (Bruzzone, 2016). Una conoscenza che matura anche nel coinvolgimento della sensorialità consente di strutturare un senso di unitarietà e integrità nella persona e nelle sue possibilità di conoscenza e sperimentazione di sé, così come di interazione e comprensione del mondo; è in grado di far emergere una sensibilità che le permetta di vivere tale rapporto non in senso oppositivo e dualistico, ma secondo un principio di interconnessione e complementarità. A questo proposito riporto un passaggio di Rabindranath Tagore, in dialogo con Albert Einstein (2016):

[L]’infinita personalità dell’uomo comprende l’Universo. Non ci può essere nulla che non possa essere incluso dalla personalità umana, e questa è la prova che la Verità dell’Universo è la Verità dell’uomo. Mi sono servito di un fatto scientifico per illustrare questo – la Materia è composta da protoni ed elettroni, con degli spazi vuoti tra di essi, ma la materia può sembrare solida. Senza i legami di spazio che unificano i singoli elettroni e i protoni. Allo stesso modo, l’umanità è composta da individui, che però sono interconnessi dalle relazioni umane, che conferiscono solidarietà vivente alle relazioni umane, che conferiscono solidarietà vivente al mondo dell’uomo. L’Universo intero è collegato con noi, come individui, in un simile modo, è un universo umano. Ho perseguito questo pensiero attraverso l’arte, la letteratura e la consapevolezza religiosa dell’uomo (p. 52).

3. La corporeità come esperienza di integrità-integrazione

Il fatto che la materia sia costituita da energia sottile – che sembra configurarsi sotto forma di informazione – come influenza la concezione della corporeità e dell’essere umano nella sua integrità? A partire da un nuovo paradigma per cui il corpo non è più

possono risalire l’albero e nutrire le foglie e i frutti. In questo mondo la realtà ha radici materiali. Tutto scorre dal basso verso l’alto. Per cogliere la bellezza di questo mondo anche noi dobbiamo procedere nella stessa direzione. Ciò che è di natura spirituale deve prima penetrare nel mondo materiale perché la vita possa poi prosperare» (Schroeder, 2002, pp. 35-37).

macchina e insieme di apparati autonomi, ma sistema interagente in cui nulla all'interno è separabile ed è in costante interazione con l'ambiente esterno, quali nuovi bisogni formativi riconoscere e come provvedervi? Questo impegna a una visione di sé e del mondo in termini di un'alterità che promuova reciprocità dialogale sulla dualità oppositiva, tanto nella conoscenza di un sé ancora altro (possibile e inesplorato), tanto nell'esperienza del mondo come altra parte di sé. Ne consegue una ridefinizione di ben-essere e essere bene in un'accezione profonda, complessa e plurale di equilibri-integrazioni-armonie dell'essere umano con se stesso e con l'altro (in senso vasto, includendo anche la più ampia dimensione cosmica) di cui la pedagogia si fa carico rispondendo con azioni educative responsabili, significative, efficaci, in grado di promuovere relazioni intelligenti, sensibili e creative (Délors, 1997). La corporeità dà concretezza alla esperienza dell'alterità nel quotidiano incontro con i corpi degli *altri*. Altri individui, esseri, forze e forme viventi costituiscono una fonte continua e inesauribile di varietà, principio fondante della natura stessa su cui anche le culture costruiscono le loro costruzioni linguistiche, semiotiche e valoriali. La propria corporeità è fonte di un'esperienza quotidiana dell'alterità: nello scorrere del tempo essa si traduce come variazione-trasformazione nella continuità. L'alterità è una condizione, costitutiva, la cui poca considerazione può talvolta creare quel senso di spaesamento quando si è trasportati dal dominio del familiare verso un non-conosciuto che può rivelarsi per alcuni inquietante. A fronte di queste sfide assume una nuova centralità la dimensione corporea (Casadei, 2021). L'interesse per il corpo, nel mondo accademico, è progressivamente aumentato e maturato a partire dal contributo di Michael Foucault (Cappa, 2009) che ha declinato lo sguardo sul corpo sociale, sulle dinamiche tra esso e le istituzioni sociali, le norme culturali. Questo approccio ha sollevato riflessioni sulla natura di tali dinamiche, talvolta orientate a una interpretazione del corpo come oggetto passivo del potere sociale e culturale. In risposta, altri orientamenti si sono sviluppati in considerazione del corpo come soggetto, aprendo il campo alla legittimazione del vissuto corporeo come esperienza degna di attenzione (Turner, 2008).

Quest'ultimo approccio al corpo vissuto, influenzato principalmente da Merleau-Ponty (2003), ha affrontato seriamente la questione del dualismo cartesiano e ha cercato di superare le dicotomie tra corpo e mente e tra soggetto e oggetto (Firenze, 2011). Il discorso sulla corporeità incastonato nella nuova visione cosmica ecologica assume un ruolo prevalente all'interno di una ridefinizione di pedagogia che senta l'urgenza di affermare il valore della persona in sé senza alcun tipo di riserva o restrizione dettata da fuorvianti ideologie, convenzioni, pregiudizi⁴. Alla pedagogia è richiesto un interesse radicale nell'indagare la natura umana aprendola alla sua autentica relazione con la Natura, riconoscendo in essa una intelligenza che si manifesta nell'uomo e che l'uomo non può ignorare, tradire o distorcere a proprio consumo, pena il generarsi di rovinosi conflitti, interni all'uomo stesso e all'Universo. Alla pedagogia è chiesto di rispondere a un appello: educare alla vita, nella

⁴ Corpo e identità: fino a che estensione può essere validata questa identificazione? Il filosofo René Descartes, nel XVII secolo, considerava l'esperienza soggettiva umana (compresa la razionalità, il pensiero e la spiritualità) come separata e fondamentalmente diversa dal mondo oggettivo della materia, quello del corpo e dell'universo fisico. Questa idea di una divisione fondamentale tra mente e materia (come due tipi diversi di "cose", *res cogitans* e *res extensa*) ha gettato le basi per secoli di dibattiti su quello che è diventato noto come dualismo cartesiano. I critici di questo modo di intendere le persone sottolineano come, di fatto, la cultura occidentale ha assorbito questo dualismo mente-corpo e tende inconsapevolmente a riprodurlo. A questo riguardo diversa è la logica del pensiero orientale, dove la contraddizione non si pone essendo il pensiero approdato attraverso l'intuizione alla visione della complementarità degli elementi e degli stati. Essa sorge dall'esperienza di totale assorbimento e contemplazione del reale. Secondo questa visione non esistono l'opposizione e l'esclusione in senso assoluto, ma esiste la complementarità rappresentata dalla polarità dell'Energia che tutto (cielo, terra, esseri umani e tutte le forme, forze ed elementi animati e inanimati) attraversa e pervade come flusso dinamico e mutevole: 氣 *Qi*, in cinese, *Ki* in giapponese. La polarità, che qualifica la natura di questa energia, è rappresentata da *Yin* e *Yang*. È una prospettiva olistica che mentre contempla unità, integralità e co-appartenenza di ogni cosa, non scade nella vaghezza della genericità, e neppure, riconoscendo l'unicità e l'irripetibilità di ogni aspetto non degenera nella frammentazione e nell'alienazione della parte rispetto all'intero. Da questa prospettiva, il tutto è nella parte, la parte è elemento costitutivo e integrante del tutto (Aguirre, 2020).

comprensione delle relazioni che la sostengono, delle condotte di interazione che la promuovano, della cura che la garantiscano e dello spirito che ne preservi la bellezza e la sacralità. Mai come in questo tempo risuonano le parole di Montessori (1974)

tutto è collegato, e ciò che interessa è potersi orientare in queste correlazioni. Apportare nozioni staccate significa apportare confusione: è necessario poter determinare il legame che esiste tra i singoli fatti; e quando si sia stabilita la correlazione tra le nozioni ormai collegate l'una all'altra, anche il rapporto fra i singoli particolari apparirà chiaro. Lo spirito allora sarà soddisfatto e sorgerà il desiderio di proseguire nella ricerca [...]. Ecco dunque uno dei principi fondamentali dell'educazione: insegnare i dettagli significa portare confusione; stabilire i rapporti tra le cose significa dare conoscenza (Montessori, 1974, pp. 113-114).

Queste parole indicano il senso profondo dell'educazione che, in quanto collegata inscindibilmente alla vita, si conferma nel suo essere promotrice di pace, condizione unica di intelligenza nei riguardi della possibilità dell'essere e dell'esistere. Separazione e conflitto dis-integrano: distruggono la trama che permette alla vita di essere e di essere all'interno dell'uomo. L'uomo è ospite della vita e la ospita al suo interno (Durckheim, 1980). La sua condotta intima è responsabilità non solo per sé ma anche per l'altro. Tanto più è ampio il suo raggio di azione responsabile tanto più sarà manifesto il suo grado di intelligenza, ossia la sua capacità di capire la natura reale dell'interdipendenza cosmica tra uomo e uomo, tra uomo e natura (Heschel, 1970). La sua responsabilità sarà misura del suo essere abile ad ascoltare-capire, rispondere-corrispondere correttamente: con una mente retta in senso di integra, compatta, armoniosa, pacifica. Una azione che non sia tale è corrotta, specchio di una mente divisiva, di un cuore e di uno spirito in conflitto con se stesso e con l'Universo⁵; un atteggiamento confuso, oscu-

⁵ Il riferimento in queste riflessioni è all'intero pensiero di Raimon Panikkar, laddove individua la dimensione religiosa come costitutiva dell'essere umano.

rato da ignoranza. La consapevolezza di sé, a partire da quella corporea, si configura come libertà-capacità di accedere alle proprie risorse: pensiero-emozione, parola, gesto; è una forma di cura e padronanza di sé promossa e nutrita da disciplina (Lillard, 2011). Compresa a partire dalla valorizzazione della corporeità, la disciplina si caratterizza come esercizio sapiente di sé verso la libertà-capacità di scegliere e orientarsi: possibilmente verso il bene, quale principio intelligente sotteso alla matrice informazionale di cui la Natura, uomo compreso, è costituita. Si potrebbe riconoscere all'educazione il suo più profondo significato nell'educare alla libertà dall'ignoranza delle leggi dell'universo, dalle abitudini mentali disturbate, quindi dai pregiudizi nell'interazione e comunione con il mondo⁶ (Tagore, 2018).

Nel momento in cui prende consapevolezza della sua natura relazionale, di interconnessione, l'essere umano si scopre in una dimensione costitutivamente religiosa, cioè connessa, collegata alla vita. Questo percorso di consapevolezza è una esperienza nell'ordine della ricerca religiosa e spirituale che potrebbe condurre la persona a meglio comprendere la vastità del proprio potenziale esistenziale: esplorativo, interpretativo, estetico, trasformativo, creativo. È certamente un processo che conduce al recupero della profonda dell'essere – anche umano – senza distinzioni confessionali, poiché la religiosità si dà proprio come esperienza di profonda sentita meravigliata consapevolezza di essere ospiti della vita e di ospitarla dentro di sé.

⁶ La vera ricerca è uscire dai propri confini, non temere il non conosciuto, il diverso sentendo il richiamo allo stupore, alla meraviglia, alla gioia per l'azione ispirata (comprensiva di discernimento, sensibilità, aspirazione). Il lavoro meditativo ben corrisponde: richiama il corpo alla compostezza, l'attenzione alla vigilanza, l'emozione alla pacatezza, predisponendosi come esercizio di dilatazione del campo percettivo a partire da un profondo senso corporeo poi mentale-emozionale e spirituale, attraverso una considerazione del respiro come voce originaria, come soffio di connessione alla vita cosmica. Nel "silenzio" della pratica meditativa si impara ad ascoltare e sentire: si fa esperienza del corpo come composto di elementi universali, del proprio respiro come voce interna che parla di sé e dell'universo assieme, si apprende l'unità di corpo, respiro e mente. Si impara a "disciplinare" la mente così da essere capace di osservare il pensiero, non nei suoi contenuti, ma nelle sue forme e nel suo movimento, si sperimenta la conciliazione tra disciplina e libertà (Lillard, 2011).

4. *Riflessioni conclusive*

L'attenzione verso le cosiddette life skills (OMS, 1993) evidenzia la necessità di promuovere una rinnovata cultura della cura, interiorizzando anche un concetto di salute e ben-essere esteso, capace di considerare l'importanza dell'equilibrio psico-fisico, e dunque di valorizzare percorsi educativi e formativi in cui trovino pari legittimazione le dimensioni cognitivo-emotivo-corporeo e relazionale, riconosciute nella rispettiva interconnessione. Porre al centro dei bisogni educativi la dovuta considerazione al tema del ben-essere, declinato come suggerisce anche Morin (2015) in un essere bene, fattore di bene, significa investire nella promozione di postura, sguardo e ascolto consapevoli; dunque, aperti all'incontro e alla costituzione di relazioni significative e adeguate alla qualità della vita. La corporeità, intesa come spazio risorsa ed energia di questo incontro, diventa destinataria di una educazione che permette di ospitare l'esperienza della generatività di ciò che non è stato ancora pensato, immaginato di sé e del mondo lasciando emergere il potenziale dialogale dell'alterità. Viceversa, uno sguardo chiuso e confinato nella sola abitudine mentale che si crogiola nel conosciuto (nella convenzione di confidare nella sola via intellettuale) l'alterità può scadere nella estraneità in cui a prevalere è l'indifferenza e l'ostilità per ciò che non può essere assimilato e reso familiare. La corporeità nel suo essere esperienza della relazionalità multidimensionale della persona e della persona nella sua interazione con l'*Altro* ha una intelligenza in grado di trasformare il perturbante in intelligibile, perciò merita di essere scoperta e coltivata. Operativamente, questo significa promuovere interventi educativi atti a favorire condotte proattive verso progetti di trasformazione della persona (nella visione di sé e del mondo) in cui percepirsi co-protagonisti di atteggiamenti e comportamenti consapevoli, appropriati alla promozione del rispetto per la dignità propria e altrui. In conclusione, dunque, tengo a ribadire che tra gli obiettivi formativi trasversali dovrebbero trovare maggiore accreditamento quelli collegati al tema del ben-essere nell'accezione di un *essere bene*, fattore consapevole di bene, del ruolo attivo e partecipativo alla

qualità della vita, sia a livello individuale sia a livello collettivo. Osservare la realtà dal riconoscimento del principio matrice della interconnessione: il nuovo senso di alterità che ne consegue in termini di reciprocità e trasformazione favorisce nell'individuo un senso più radicale di appartenenza alla comunità umana e alla più vasta comunità degli esseri viventi e delle diverse forme viventi (Laslo, 2002). Questo può positivamente tradursi in un rinnovato slancio dell'individuo a vivere la partecipazione come bisogno verso un orizzonte di salute e sostenibilità, raggiungibili in quanto desiderati e compresi nel loro valore essenziale e sacro. Una via responsabile ed efficace è quella di formarsi a essere protagonisti creativi tanto nell'immaginare, quanto nel realizzare modelli di comunità a cui sta a cuore la cura: cura per sé, per gli altri, per l'ambiente: relazioni e luoghi. Un rapporto sano con il proprio corpo è alla base di uno sguardo e di un gesto che fanno dell'attenzione, dell'ascolto e della cura un orizzonte educativo cui ispirarsi e verso cui aspirare. La salute riguarda anche la qualità delle relazioni, intra e intersoggettive, ma anche la capacità di tessere relazioni responsabili. L'esperienza formativa potrebbe considerare il potenziale racchiuso in un lavoro che coinvolge l'unità mente-corpo finalizzato a un percorso di sensibilizzazione alla necessità di un "so-stare" attivo: prendere consapevolezza della propria postura – sentirla, regolarla, assumerla consapevolmente – del proprio respiro – osservarlo, percepirlo, regolarlo – del movimento della propria attenzione – osservarla, dirigerla, rinnovarla.

Bibliografia

- Aguirre A. (2020). *Zen e multiversi. Un viaggio nella fisica tra monaci e imperatori*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Boehm D. (1983). *Wholness and the implicate order*. London: Arks.
- Bruzzone D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Cappa F. (2009). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi educativi*. Milano: FrancoAngeli.

- Capra F., & Luisi P.L. (2014). *The system view of life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Casadei R. (2021). L'ascolto del pensiero: esercizio di conoscenza, sensibilità e dialogo. In S. Demozzi (a cura di), *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogia, indagine filosofica e comunità di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2016). *Le sfide dei corpi. Identità, corporeità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Délors J. (1997). *The treasure within*. Parigi: Unesco.
- Durckheim K. (1980). *The way of transformation. Daily life as spiritual practice*. London: Paperback-Press.
- Einstein A. (2016). *Religione cosmica*. Brescia: Morcelliana.
- Firenze A. (2001). *Il corpo e l'impensato. Saggi su Merleau-Ponty*. Milano: Mimesis.
- Heschel A.J. (1970). *L'uomo non è solo: una filosofia della religione*. Milano: Rusconi.
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Krishnamurti J. (2009). *Educare alla vita*. Milano: Mondadori.
- Laslo E. (2002). *Olos. Il nuovo mondo della scienza*. Milano: Riza Scienze.
- Lillard A. (2011). Mindfulness practices in education: Montessori's approach. *Mindfulness*, 2, 78-85.
- Merleau-Ponty M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Montessori M. (1974). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Garzanti.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nakagawa Y. (2005). *Nurturing our wholeness. Perspectives on spirituality in education*. Psychology Press.
- OMS (1993). *Life's skills education in schools*. Disponibile in: <https://www.dors.it/> [30/09/2022].
- Panikkar R. (2006). *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*. Milano: Jaka Book.
- Schroeder G. (2002). *L'Universo sapiente. Dall'atomo a Dio*. Milano: Il Saggiatore.
- Tagore R. (2018). *La vera essenza della vita*. Milano: Guanda.
- Turner B. (2008). *The body and society*. New York: Sage.