

Corporeità e tecnologia. Traiettorie formative al tempo del Covid Corporeity and technology. Educational trajectories at the time of Covid

*Martina Petrini**

Abstract

The educational processes in contemporary society, and in particular during the emergency generated by the Covid-19 pandemic, follow new and unpredictable trajectories that emphasise a state of doubt, indeterminacy and precariousness, a symptom of a social, political, economic and pedagogical crisis. The article aims to analyse the relationship between technology and corporeity in education, focusing on the relational dynamics that contribute decisively to the success of teaching-learning processes and the construction of personal identity. In the ineliminable alternation between reality and virtuality, proximity and distance, physical presence and digitalization, the essential role of the relationship and intentional teaching is underlined. An authentically human education is based on daily participation in cooperative exchange, which can be fully realized by integrating technological-digital tools with traditional teaching methods.

Keywords: body; education; technology; relationship; presence; intentionality.

Riassunto

I processi formativo-educativi nella società contemporanea, ed in particolare durante l'emergenza generata dalla pandemia da Covid-19, seguono traiettorie inedite ed imprevedibili che enfatizzano lo stato di dubbio, di indeterminatezza e di precarietà, sintomo di una crisi sociale, politica, economica e pedagogica. L'articolo ha l'obiettivo di analizzare il rapporto tra tecnologia e corporeità in ambito educativo, focalizzando l'attenzione sulle dinamiche relazionali che contribuiscono in maniera decisiva al successo dei processi di insegnamento-apprendimento e di costruzione dell'identità personale. Nell'ineliminabile alternanza tra realtà e virtualità, prossimità e distanza, presenza fisica e digitalizzazione, viene ribadita l'essenzialità della relazione, guidata da una precisa intenzionalità educativa. Una formazione autenticamente umana si fonda sulla partecipazione quotidiana ad un confronto cooperativo, che può realizzarsi compiutamente integrando gli innovativi strumenti tecnologico-digitali con le modalità tradizionali della didattica.

Keywords: corpo; formazione; tecnologia; relazione; presenza; intenzionalità.

* Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara, Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative. E-mail: martina.petrini@unich.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13562

Articolo sottomesso: 30/03/2022, accettato: 05/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Emergenza pandemica e “corpi sospesi”

La pandemia da Covid-19, che con la globalizzazione ha raggiunto la maggior parte della popolazione mondiale, ha reso necessaria una serie di misure per la prevenzione del contagio che hanno sconvolto in maniera irreversibile la vita di bambini, giovani, adulti e anziani. La situazione pandemica ha costretto le persone a vivere in un “tempo sospeso” (Corsi, 2020), nel quale sono state alterate le abitudini, sono vacillate le certezze, è stata paralizzata la tensione progettuale e sono state azzerate le possibilità di interazione “fisica”.

In Italia, così come nella maggior parte degli Stati europei ed extra-europei, la risposta della politica all'emergenza sanitaria può essere sintetizzata nell'azione legislativa di prescrivere alla popolazione un regime di isolamento domestico e di distanziamento sociale, che hanno rappresentato le principali strategie di difesa dal contagio e di tutela della salute pubblica. Nello specifico, si è trattato di un “confinamento dei corpi”, costretti in spazi angusti, limitati nei movimenti e negli spostamenti, esclusi dai rapporti sociali che, nel frattempo, sono stati resi possibili grazie all'uso dei mezzi tecnologici e digitali. Nonostante non ci sia stata un'interruzione totale delle relazioni, sono stati trasformati i connotati dell'incontro con l'altro e del concetto di comunità (Berberis, 2020). Gli interventi legislativi attuati dai governi per salvaguardare la salute pubblica, considerata diritto fondamentale dell'individuo e bene primario della collettività, hanno comportato la sospensione di alcune libertà essenziali per i cittadini, che rende necessaria una riflessione critica sull'autodeterminazione dell'uomo e sul significato più autentico del suo “essere al mondo”. Al riguardo, Barberis (2020, p. 34) scrive: «L'immunità, sebbene sia necessaria alla conservazione della vita, può rivelarsi una gabbia che inficia non solo la nostra libertà, ma il senso stesso della nostra esistenza, quell'apertura fuori di sé che è la *communitas*».

Come afferma Cunti (2020, p. 112), le misure adottate per fronteggiare la diffusione del virus sono state elaborate seguendo “una prospettiva lineare che dà priorità agli aspetti biologici e anatomico-fisiologici del corpo e lascia in secondo piano tutte le dimensioni che contribuiscono al benessere della persona”, non identificabile semplicemente con l'assenza di malattia (WHO, 1948). Senza la pretesa di entrare nel merito delle scelte dei governi, che si trovano ad operare in un «sovra-contesto» e a fronteggiare una «sovra-sfida»

(Corsi, 2020, p. 21), è necessario, però, approfondire da un punto di vista pedagogico gli effetti del confinamento dei corpi sulla vita delle persone, ed in particolare sulle relazioni educative.

Da circa due anni, la popolazione mondiale vive in una condizione di precarietà ed incertezza dovuta allo “stato di emergenza”, a causa del quale cambiano continuamente norme e regolamenti e, di conseguenza, muta la possibilità di svolgere o meno una serie di semplici e routinarie azioni. Nelle diverse fasi che si sono succedute tra un'ondata e l'altra della pandemia, con l'imprevedibile dilagare delle “varianti”, il distanziamento sociale si è configurato come l'arma principale per combattere il Coronavirus. Se nello stadio iniziale della pandemia il regime di *lockdown* ha comportato il “ritiro dei corpi” dalla sfera sociale e il divieto di accedere allo spazio pubblico, nelle fasi di convivenza con il virus le misure si sono tradotte sostanzialmente nella limitazione di situazioni di “vicinanza fisica” (abbracci, baci, carezze, strette di mano, contatti diretti, ecc.), nella riduzione degli spostamenti, nella chiusura di luoghi di ritrovo e nella sospensione di alcune specifiche attività.

Intorno alla locuzione “distanziamento sociale” si è aperto un vivace dibattito, in quanto, secondo alcuni, sarebbe stata utilizzata erroneamente dalle istituzioni e dai media nella narrazione degli eventi pandemici, per descrivere una situazione di “distanziamento fisico” o “interpersonale” che non implica l'interruzione della socialità (Bennato, 2020). A tal proposito, cruciale è stato l'intervento della World Health Organization (2020), che, attraverso le parole di Maria Van Kerkhove, ha cercato di invertire la tendenza linguistica, ormai ampiamente diffusa in tutto il mondo, precisando che la misurabile e quantificabile “distanza fisica”, indispensabile per ridurre le possibilità di contagio, non preclude in alcun modo la relazionalità, e auspicando, al contrario, un rafforzamento dei legami sociali per fronteggiare l'emergenza, anche attraverso l'impiego degli innovativi strumenti digitali. Grazie al supporto della tecnologia è stato, infatti, possibile proseguire quasi tutte le attività lavorative, formativo-educative, socio-culturali e ludico-ricreative, ma trasformandole e riadattandole per renderle fruibili in una situazione di lontananza e di separazione. Dunque, non sono venuti meno i rapporti, le collaborazioni, gli scambi e i dialoghi, sebbene si siano realizzati in assenza della “presenza corporea”, attraverso la “mediazione” di vari strumenti, che hanno ridotto e alterato il ruolo del corpo e dell'emotività, soprattutto nei processi formativo-educativi (Cunti, 2020).

Questa situazione di crisi e la conseguente trasformazione politico-economica, socio-culturale ed educativa non hanno rappresentato semplicemente una sfida estemporanea per la pedagogia, ma un'occasione unica per ripensare radicalmente la formazione umana, il senso dell'“esserci”, dell'“essere-con”, dell'“essere in formazione”, dell'“essere corpi in formazione”. Proprio per questo, è di estrema importanza interrogarsi sul ruolo della corporeità nel processo

di formazione e nell'ambito delle relazioni, seguendo le indicazioni di Mariani (2020, p. 12), il quale precisa che:

«Richiamare l'attenzione su un piano pedagogico alla corporeità, significa porre l'accento sulla concretezza esistenziale, sull'opportunità materiale, sulle potenzialità corporee e (soprattutto) sulla presenza fisica della corporeità all'interno di un discorso pedagogico, certamente indispensabile per una formazione autenticamente umana dell'umano».

2. Corpo e corporeità nei processi formativo-educativi

Prima di avviare un'indagine intorno ai “modi” ed ai “significati” dell'educare (Bruni, 2016) è importante sottolineare che le considerazioni esposte in queste pagine si fondano su un'antropologia capace, in prima istanza, di superare l'antica immagine dell'uomo scisso basilare nella storia del pensiero occidentale, e, in seconda istanza, di dare rilevanza a tutte le dimensioni dell'umano, compresa quella “invisibile” dell'inconscio (Bonetta, 2017).

Seguendo la direzione indicata dalla fenomenologia, è stato possibile superare le visioni riduzionistiche che appiattivano l'uomo ad uno dei suoi aspetti costitutivi e ripensare il ruolo del “corpo-macchina” della tradizione filosofica precedente, come corpo proprio, corpo vivente, unità vissuta di percezione e movimento. A partire dalla distinzione husserliana tra *Körper* e *Leib*, in seguito ripensata da Merleau-Ponty, la dimensione corporea non è più considerata come un mezzo, come uno strumento a servizio della ragione, bensì come entità soggettiva che fonda non solo la relazione dell'uomo con il mondo, ma anche la conoscenza che il soggetto ha del mondo, degli altri e di se stesso.

Per analizzare il ruolo della corporeità nei processi formativi, è necessario circoscrivere e delineare i confini del nostro oggetto, precisando che, come afferma Isidori (2002, pp. 22-23), la «pedagogia e le altre scienze del corpo studiano l'uomo non in quanto *Körper*, mero oggetto immateriale, ma in quanto *Leib*, come principio vitale ed esistenziale, come “dispositivo simbolico” spaziale e temporale che acquista significato solo in relazione ai rapporti che esso “può” o “riesce” ad instaurare col mondo». Dunque, mentre il *Körper*, corpocosa, misurabile e quantificabile, è pensato nella modalità oggettivante delle scienze della natura, il *Leib*, il corpo vissuto, il corpo proprio, il corpo per me, osservato e studiato dalle scienze umane, come scrive Gamelli (2011, p. 9), «non si presta a venir “separato” e “messo a distanza”». Nella prospettiva fenomenologica che costituisce il punto di partenza di questa riflessione, «il corpo è la persona umana stessa» (Iori, 2002, p. 5).

Secondo Isidori (2002, p. 81), il termine corporeità indica «il “modo” di manifestarsi del corpo», ovvero «l'insieme delle possibilità che ha il corpo di

vivere se stesso e di esprimersi agli altri». Il passaggio dal corpo alla corporeità può avvenire solo attraverso l'educazione, vero e proprio processo di umanizzazione, per mezzo del quale il corpo acquisisce la consapevolezza di sé, del proprio sentire, pensare ed agire e si realizza pienamente come corporeità (Isidori, 2002, pp. 76-85).

Riflettere sul ruolo del corpo nei processi formativo-educativi significa, dunque, prendere in considerazione tutte le modalità attraverso le quali esso si esprime, fa esperienza di sé, comunica, conosce il mondo e si relaziona con l'altro, che trovano sintesi e significato nel movimento. Come afferma Mignosi (2015, pp. 159-165), la costruzione dell'identità personale, così come lo sviluppo cognitivo, psicologico, emotivo, affettivo e socio-relazionale si realizzano, infatti, per mezzo del "corpo in azione" all'interno di precise coordinate spazio-temporali. Da un punto di vista pedagogico, l'analisi del "corpo-in-movimento" va oltre l'esigenza di promuovere uno stile di vita sano e attivo, poiché è indirizzata alla comprensione della corporeità come «snodo imprescindibile» (Gamelli, 2016, p. 47) di ogni manifestazione dell'umano, a partire dai processi di apprendimento a quelli di strutturazione identitaria, dalle dinamiche comunicativo-espressive a quelle psico-emotive.

Il processo di costruzione delle conoscenze, come scrive Priore (2015, p. 157) si realizza attraverso l'esperienza, nell'interazione tra il corpo e il contesto, dove il movimento è azione, ricerca, esplorazione e relazione, nonché configurazione e riconfigurazione dell'identità della persona. Si apprende, infatti, in una dimensione intersoggettiva e condivisa, insieme ad altri, per mezzo di altri, in una dinamica in cui il corpo si esprime con il "suo dire" ed il "suo fare" e «ogni comportamento è comunicazione» (Balduzzi, 2015, p. 57).

Inoltre, c'è un intreccio tra le dimensioni cognitiva ed emotiva, che trovano il loro punto di congiunzione e connessione, ancora una volta, nel corpo, capace di "intercettare" sensazioni di piacere e dispiacere, che vengono concettualizzate e interpretate dalla "mente incarnata", diventando a tutti gli effetti una forma di conoscenza (Contini, 2006). Le emozioni, esperite attraverso il corpo, alimentano il vissuto del soggetto, ristrutturando e plasmando continuamente la propria identità e influenzando il processo di attribuzione di significato alle esperienze e alle conoscenze acquisite (Marone, 2015). Dunque, secondo l'analisi di Priore (2016), il corpo media dapprima il passaggio dalla sfera affettiva a quella cognitiva e, dopo aver compreso e interpretato i vissuti emotivi nell'interazione con l'altro e con l'ambiente, attraverso un movimento circolare, ne esprime il senso per mezzo della parola, dei silenzi, degli sguardi, dei gesti, delle posture e dei movimenti. Nella relazione educativa, le emozioni, che si sviluppano a partire dall'incontro tra i corpi, assumono un ruolo fondamentale, poiché «possono diventare delle risorse, qualora vengano riconosciute e utilizzate con finalità propositiva e costruttiva, ma anche rappresentare un ostacolo

se negate o anche semplicemente sottovalutate rispetto alla loro ricaduta sugli apprendimenti, sul clima, sulle motivazioni» (Priore, 2016, p. 160). Proprio per tali ragioni, è necessario che l'educatore abbia delle competenze interpersonali e intrapersonali, essenziali nella relazione di "cura", e che promuova con consapevolezza un percorso di "alfabetizzazione emotiva", volto a sviluppare la capacità di riconoscere le emozioni, di comprenderle, di attribuire loro un nome e un significato (Naccari, 2016). In definitiva, si può affermare che la riflessione intorno alla dimensione corporea e la sua valorizzazione nei processi formativi hanno l'obiettivo di realizzare «un'educazione integrata, capace di tenere insieme corpo e mente, azione e riflessione, pensiero ed emozione» (Gamelli, 2016, p. 28). Nella prassi educativa, dunque, bisognerebbe porre al centro il corpo e il movimento e prediligere il "fare", non solo attraverso attività specificamente fisico-motorie, ma anche utilizzando pratiche che favoriscano la partecipazione, la collaborazione, la cooperazione, il dialogo, le varie forme di espressione del sé (Lo Presti, 2016), quali ad esempio il gioco, il teatro, la danza, lo sport.

Partendo dall'assunto secondo il quale «L'educazione passa esclusivamente attraverso un sapere che sappia incorporarsi, agire per conoscere, misurarsi con il limite» (Gamelli, 2016, p. 53), si rende necessaria una riflessione pedagogica che valuti costantemente le possibilità di azione e di espressione dei corpi in relazione alle situazioni specifiche nelle quali si realizza il processo di formazione e autoformazione della persona, poiché il contesto contribuisce in maniera decisiva alla definizione e ridefinizione dei confini entro i quali i corpi sono liberi di muoversi.

3. Formazione a distanza, tecnologia e corporeità mediata

Durante l'emergenza Covid, la prosecuzione delle attività formativo-educative è stata garantita dalla DaD (Didattica a Distanza) e dalla DID (Didattica Integrata Digitale), che hanno comportato una riconversione dei metodi di insegnamento-apprendimento e, soprattutto, una riconfigurazione della relazione educativa.

Il *lockdown*, nella prima fase della pandemia, e la condizione di "distanziata presenza", nel successivo periodo di cauta ripresa, hanno alterato alcuni degli aspetti fondamentali della relazionalità e, nello specifico, hanno trasformato radicalmente il modo di vivere la realtà scolastica e universitaria. Con l'introduzione della didattica digitale, infatti, le lezioni sono state erogate "attraverso uno schermo" e in "aule virtuali", annullando o ridimensionando la possibilità di recarsi fisicamente a scuola, di incontrare compagni, amici ed insegnanti, di

muoversi in spazi *indoor* e *outdoor* e di relazionarsi quotidianamente con gli altri e con gli ambienti di riferimento.

In particolare, nello svolgimento delle attività didattiche a distanza, la “corporeità” è stata mediata da vari strumenti, rendendo più “sfumati” i contorni che definiscono la materialità educativa, che, come afferma Mariani (2020, p. 8), è caratterizzata «dalla presenza, dalla relazione, dalla manualità, dallo spazio, dal tempo». In tale situazione, insieme alla riconfigurazione del *setting* educativo, sono stati ripensati nella loro concretezza formativa i concetti di temporalità e spazialità, categorie pedagogiche fondamentali (Massa, 1986, pp. 209-225). Come afferma Massa (1986, p. 209): «Il tempo dell’educativo si staglia anzitutto sullo sfondo del tempo della vita reale, e cioè su d’una temporalità di tipo epocale». Durante la pandemia, in un contesto storico e sociale caratterizzato da isolamento, smarrimento, incertezza, frustrazione e paura, il ritmo dell’esistenza, e di conseguenza anche della formazione, è stato scandito dai dettagliati rapporti giornalieri sul numero dei contagi e dei decessi, dai continui aggiornamenti delle regole da seguire per preservare la propria vita, dal conteggio dei giorni residui per riappropriarsi della propria libertà. «Un tempo sospeso e non un tempo disteso», come scrive Corsi (2020, p. 29), un tempo “dilatato” e indefinito, che ha imposto un rallentamento, arrestando bruscamente la frenetica routine dell’esistenza contemporanea e agevolando l’autoriflessione e l’introspezione. La straordinaria ed imprevedibile temporalità della pandemia ha, dunque, rivoluzionato anche il “tempo educante”, espressione della relazione che sussiste tra le dimensioni temporali dell’allievo, dell’insegnante, del curricolo e dell’istituzione (Massa, 1986, p. 220). Il tempo della formazione, in alcune fasi dell’emergenza, è stato un “tempo domestico”, un tempo vissuto in uno spazio intangibile, limitato, privato, familiare, mediato, essenziale. Nell’epoca del Covid, infatti, lo “spazio educante”, che non coincide in alcun modo con un luogo fisico, si è andato configurando come una dimensione inedita, flessibile, una spazialità di “solitudini condivise”, che ha integrato reale e virtuale. Questo dinamico allineamento tra storicità, spazialità e relazionalità si inserisce nell’originale ed innovativa prospettiva del “terzo spazio” (Bhabba, 1994; Idrus, 2015), che può essere definito come spazio inclusivo capace di integrare scuola e famiglia, riflessività e produttività, distanza e presenza, astratto e concreto. In tale discorso, è di cruciale importanza ripensare il ruolo della “corporeità” in quanto la Formazione a distanza, seppur essenziale per garantire la continuità didattica, rischia di limitare le dimensioni affettiva e motoria, coesenziali rispetto alla sfera cognitiva tanto nei processi di costruzione della conoscenza quanto in quelli di strutturazione dell’identità personale. Seguendo le lezioni davanti ad uno schermo è venuta meno «la possibilità di esserci e dunque di partecipare, con tutto se stessi» (Cunti, 2016, p. 20), ovvero quel “sentire” del corpo e attraverso il corpo e quella opportunità

di movimento, che, «oltre ad essere espressione e comunicazione, è relazione nel senso del legame, delle ulteriori forme che può assumere “l’andare verso”, ma è anche un darsi nei modi più congeniali e soprattutto coerenti con le possibilità messe a disposizione del contesto» (Cunti, 2016, pp. 23-24).

Anche se la didattica a distanza ha rappresentato una valida risposta all’emergenza, assicurando la prosecuzione dei percorsi formativi scolastici ed universitari, essa non può essere assunta come la modalità di insegnamento-apprendimento prioritaria e definitiva. In una società caratterizzata dalla pervasività delle tecnologie digitali non è pensabile una formazione che faccia a meno degli strumenti informatici, elettronici e mediatici, di cui, tuttavia, bisogna sfruttare le potenzialità e ridurre i rischi, derivanti principalmente dalla marginalizzazione della corporeità e dalla perdita di contatto con la realtà.

Approfondendo i ruoli dello spazio, del tempo e del corpo nelle dinamiche formative, Massa (1997, p. 217) descrive il rapporto tra queste dimensioni utilizzando la metafora di un triangolo «che ha per base un asse spazio-temporale e per altezza quello di rotazione della corporeità». Secondo questo schema, la scuola dovrebbe essere «un ambito di incorporamento dei processi cognitivi e affettivi» (Massa, 1997, p. 168), che, come afferma Bruni (2021, p. 30) sia in grado di valorizzare l’operatività e l’azione e «che sappia tener conto del vissuto educativo, della relazione umana, della corporeità come interazione sociale personale». A tal proposito, viene ribadita l’importanza dell’avventura e della corporeità, che hanno la funzione da un lato di stimolare la curiosità, la motivazione, l’interesse e la partecipazione attiva degli studenti e dall’altro di rafforzare la consapevolezza di essere radicati al mondo, attraverso il proprio corpo (Massa, 1997, p. 168). In definitiva, focalizzare l’attenzione sulle dimensioni della corporeità e dell’avventura dovrebbe tradursi nella capacità della scuola di integrare attivamente e concretamente l’uso dei dispositivi tecnologico-digitali e multimediali con le varie declinazioni espressive afferenti al mondo dell’arte e dello spettacolo, ma anche di agevolare gli scambi internazionali, lo studio delle lingue straniere e un maggiore avvicinamento al mondo del lavoro. Proprio per questo, vivere i processi formativi “attraverso la corporeità” non significa rinnegare o sminuire la tecnologia, ma, al contrario, riuscire ad evidenziarne gli aspetti positivi per ampliare l’orizzonte dell’esperienza umana (Massa, 1997, pp. 168-169).

4. Conclusione

Nello scenario emergenziale che caratterizza la società odierna, si fa sempre più urgente la richiesta di un cambiamento radicale della scuola, con la prospettiva di gestire vecchie e nuove questioni. Il tempo pandemico, al di là della

drammatica quotidianità che impone, sta dando alla scuola l'opportunità di sperimentare nuovi assetti e modelli e di intraprendere inediti percorsi di ricerca (Moliterni, 2020; Gamelli, Ferri, Corbella, 2020), che potrebbero rivelarsi cruciali nella gestione delle trasformazioni socio-culturali e politico-economiche in atto. La digitalizzazione della didattica, infatti, ha enfatizzato una serie di radicate criticità che riguardano non solo la capacità di interpretare e guidare in maniera sapiente e razionale l'ingresso degli strumenti tecnologici nei processi formativo-educativi, ma anche la possibilità di ristrutturare gli assetti normativi ed organizzativi delle istituzioni scolastiche.

In tale contesto, la riflessione pedagogica dovrebbe andare oltre il dibattito sui vantaggi e gli svantaggi della didattica a distanza e spingersi a ripensare il significato più autentico della formazione e della scuola. Come scrive Bruni (2021, p. 30), «Nell'arena di scontro tra i fanatici delle tecnologie e gli irriducibili tradizionalisti della didattica, i diritti pedagogici rischiano di essere banalizzati e posti in secondo piano. La questione tocca l'anima dei processi formativi e identitari, in senso più ampio tocca il nodo centrale della sopravvivenza delle stesse società».

Proprio per questo, come affermano diversi studiosi, non si può far altro che "ripartire" dall'essenza del processo formativo-educativo, che coincide con l'essenza stessa dell'umano: la relazione (Berberis, 2020; Cunti, 2020; Moliterni, 2020). Come afferma Curci (2002, p. 70): «Si tratta di scoprire che l'altro è la risorsa più preziosa per la crescita umana del soggetto e della sua identità. Chi ci educa, in senso proprio, è l'Altro».

Rimettere al centro del processo educativo-formativo la dimensione relazionale significa "educare all'incontro" e comprendere, come scrive Martin Buber (1993, p. 79), che «l'uomo diventa io a contatto con il tu». Seguendo le riflessioni filosofico-pedagogiche del padre del pensiero dialogico, si può affermare che «l'io dell'uomo è duplice» (Buber, 1993, p. 59), così come l'atteggiamento che sceglie di assumere nei confronti dell'altro, riassumibile nelle due parole fondamentali "io-esso" e "io-tu" (Milan, 1994). Il rapporto con l'esso è oggettivizzante e strumentale, si concretizza in un monologo solipsistico ed autoreferenziale, in cui «l'io si manifesta come individualità e diventa cosciente di sé come soggetto (soggetto dell'esperire e dell'utilizzare)» (Buber, 1993, p. 103). Al contrario, attraverso la relazione (*Beziehung*) con il tu, l'io accede alla dimensione autentica e reale dell'esistenza, «si manifesta come persona e diventa cosciente di sé come soggettività (senza un genitivo che ne dipenda)» (Buber, 1993, p. 103). La relazione io-tu è immediata, esclusiva e reciproca, si fonda sulla parola, sul riconoscimento, sull'accettazione e sul rispetto dell'altro.

Nel corso della vita quotidiana, l'io oscilla continuamente ed inevitabilmente tra le due modalità di rapportarsi con l'alterità (io-tu e io-esso), che ca-

ratterizzano l'interazione con la natura, con gli uomini e con le essenze spirituali. Nella prospettiva buberiana, dunque, anche il processo formativo-educativo, pur non potendo evitare di "abitare" la sfera dell'esso, si fonda sul principio dialogico e si realizza autenticamente soltanto nel momento in cui l'io incontra liberamente il tu, avviando una dinamica relazionale vicendevolmente trasformativa. L'alternanza tra esso e tu rappresenta una delle questioni cruciali anche in ambito pedagogico, nel quale «L'uomo ha il compito di individuare e attuare un processo educativo attraverso il quale ricercare, per sé e per gli altri, un equilibrio fecondo tra le dimensioni contraddittorie nelle quali si dibatte la sua esistenza» (Milan, 1994, p. 36).

La relazione educativa autentica presuppone, dunque, la consapevolezza delle diverse modalità di sviluppo dei rapporti interpersonali e un movimento intenzionale di apertura teso ad accogliere l'altro e ad instaurare un dialogo fondato sulla responsabilità reciproca. Tali dinamiche, che caratterizzano il processo formativo ed auto-formativo, coinvolgono tutte le dimensioni dell'umano, tra le quali il corpo, inteso come *Leib*, che ha un ruolo fondamentale non solo da un punto di vista comunicativo-relazionale ma anche per quanto riguarda gli aspetti cognitivi, emotivi e identitari. La relazione di cura, in ambito educativo, dovrebbe, dunque, valorizzare la corporeità e tentare di trovare un equilibrio dinamico tra le sue dimensioni, ovvero tra il corpo biologico, il corpo-mente, il corpo-sociale, il corpo-culturale e il corpo-immaginario (Cambi, 2010). Proprio per tali motivi, in una fase storica segnata tanto dalla distanza fisica e dall'isolamento quanto dal trionfo della tecnologia e della virtualità, è importante riconoscere l'essenzialità dei nuovi mezzi di comunicazione digitale e, al contempo, recuperare la possibilità di "esserci", nel senso di "essere presenti" e in relazione con gli altri.

Come afferma Farné (2020, pp. I-III), la "trasmissione culturale" può avvenire efficacemente anche solo attraverso gli innovativi strumenti tecnologici, mentre, nel momento in cui tale trasmissione culturale si coniuga con la relazione interpersonale nell'ambito scolastico, seguendo una precisa intenzionalità educativa, diventano imprescindibili la presenza corporea, la fisicità, la voce, gli sguardi, nonché della figura dell'insegnante, che guida e orienta il processo formativo. Per questo, nonostante gli imprevedibili sviluppi della ricerca pedagogico-didattica seguano le più ampie trasformazioni socio-culturali, si può «persino immaginare di eliminare tutto ciò che di materiale connota la scuola (arredi, libri, sussidi ecc.); basta che ci sia un maestro e un gruppo di allievi che si incontrano quotidianamente, fisicamente in un luogo per dare vita al processo intenzionale di insegnamento e apprendimento su determinati saperi» (Farné, 2020, p. III). In questa prospettiva, viene ribadito che "la scuola è la scuola, nonostante il covid", pregnante affermazione con la quale Farné ha

intitolato la sua riflessione sulla formazione nel tempo pandemico, individuando il senso dell'istituzione scolastica nell'intreccio tra l'intenzionalità che attraversa la relazione educativa, la continuità della presenza e la quotidianità dell'incontro.

Se è vero che la relazione è ciò che fonda il processo formativo, bisogna però andare oltre l'elogio della "presenza" in contrapposizione alla didattica a distanza e ridefinire le caratteristiche della relazionalità all'interno di contesti complessi, che si trasformano costantemente assumendo assetti inediti. In tal senso, le tecnologie non devono e non possono essere intese semplicemente come ciò che disgrega la socialità, che crea dipendenze e produce disuguaglianze, poiché esse possono diventare "tecnologie di comunità" (Rivoltella, 2020) nel momento in cui vengono utilizzate per aggregare, per condividere, per favorire la cooperazione dentro e fuori la scuola (Rivoltella, Amicucci, Rossi, 2022). Infatti, come afferma Rivoltella (2020): «il digitale non è un'alternativa alla presenza ma una sua dimensione. La relazione è il risultato dell'intenzionalità educativa, è la consapevolezza che l'altro è al centro della mia attenzione. E il digitale può essere uno dei modi per mantenercelo».

Riferimenti bibliografici

- Barberis D. (2020). Comunità e immunità ai tempi del Covid-19. Riflessioni tra antropologia e scienze dell'educazione. *Illuminazioni*, 54: 25-47. <http://www.rivistailluminazioni.it/wp-content/uploads/2020/12/Diego-Barberis-COMUNITA-E-IMMUNITA-AL-TEMPO-DEL-COVID-19-RIFLESSIONI-TRA-ANTROPOLOGIA-E-SCIENZE-DELL-EDUCAZIONE.pdf>.
- Bhabha H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Balduzzi L., a cura di (2002). *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Balduzzi L. (2015). Comunicazione e corpo. In: Cunti A., a cura di, *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli, pp. 57-61.
- Bennato D. (2020). I due paradossi del concetto di distanza sociale. Espressioni antiche, esperienze nuove. *Forward*, 18. <https://forward.recentiprogressi.it/it/rivista/numero-18-distanza/articoli/i-due-paradossi-del-concetto-di-distanza-sociale>.
- Bertagna G. (2020). *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*. Roma: Studium.
- Bonetta G. (2017). *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Roma: Armando Editore.
- Bruni E.M. a cura di (2016). *Modi dell'educare*. Lanciano: Carabba.
- Bruni E.M. (2021). Distanza, prossimità e diritti pedagogici. In: Crivellari C., a cura di, *World Pandemic. Le emergenze pedagogiche di oggi e le sfide di domani*. Rovato: Pensa MultiMedia.

- Buber M. (1962). *Schriften zur Philosophie*. Monaco/Heidelberg: Kösel e Lambert Schneider. (trad. it.: *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo, 1993).
- Cambi F. (2010). Corpo multiplo e formazione postmoderna: una frontiera della “cura sui”. In: A. Cunti, a cura di, *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell’agire educativo*. Milano: FrancoAngeli, pp. 21-27.
- Contini M. (2006). Il nostro “essere nel mondo”. Storie di neuroni e contesti. In: Contini M., Fabbri M. and Manuzzi P. *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 1-61.
- Corsi M. (2020). *Il tempo sospeso. L’Italia dopo il coronavirus*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A., a cura di (2015). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2016). Mente, Corpo, Ambiente: prospettive pedagogiche per la formazione di corporeità sistemiche. In: Cunti A., a cura di, *Sfide dei corpi. Identità, corporeità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2020). Gli impliciti educativi del COVID-19. Tra solitudine dei corpi e retorica della socialità. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(4): 111-119. DOI: 10.32043/gsd.v4i4%20si.304.
- Curci S. (2002). *Pedagogia del volto. Educare dopo Levinas*. Bologna: Editrice Missionaria Italiana.
- Farné R. (2020). La scuola è la scuola nonostante il covid. *Encyclopaideia - Journal of Phenomenology and Education*, 24(57): I-III. Doi: 10.6092/issn.1825-8670/11394.
- Galimberti U. (2005). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gamelli I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli I. (2016). Il piacere del movimento nella cornice della pedagogia del corpo. *Formazione & Insegnamento*, XIV(3): 47-54. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2081>.
- Gamelli I. (2019). Bisogna innanzitutto essere corpo. La proposta della pedagogia del corpo per la formazione dell’educatore. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 3(4). DOI: 10.32043/gsd.v3i4.148.
- Gamelli I., Ferri N. and Corbella L. (2020). Corpi remoti eppure presenti. La sfida dei laboratori virtuali universitari di Pedagogia del Corpo. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(3): 84-92. DOI: 10.32043/gsd.v4i3.189.
- Idrus F. (2015). Examining Classroom Transformational Spaces Using the Third Space Theory in Developing Students’ Sense of Shared Identity. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(1): 28-37. Doi: 10.17507/tpis.0501.04.
- Iori V. (2002). Dal corpo-cosa al corpo-progetto. In Balduzzi L., a cura di, *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*. Scandicci: La Nuova Italia, pp. 3-15.
- Isidori E. (2002). *La pedagogia come scienza del corpo*, Roma: Anicia.
- Laneve G., a cura di (2020). *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*. Macerata: Eum.
- Lo Piccolo A., Mingrino M., Passaniti V.M. (2021). Didattica, tecnologia e pandemia: le vie del corpo per la valorizzazione della persona e della sua socialità. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 25(51): 79-92 (Chistolini S., a cura di). Cosenza: Falco Editore.

- Lo Presti F. (2016). La funzione della corporeità nello sviluppo della conoscenza, *Formazione & Insegnamento*, XIV(1): 55-63. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1877>.
- Mariani A. (2020). Riflessioni sul corpo in pedagogia: tre percorsi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20): 7-14. <http://annali.unife.it/adfd/article/view/2261/2085>.
- Marone F., Emozioni e corpo. In: Cunti A., *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli, pp. 96-103.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Bari: Laterza.
- Mignosi E. (2015). Movimento e educazione. In: Cunti A., a cura di, *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli, pp. 159-165.
- Milan G. (1994). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Moliterni P. (2020). Coronavirus, didattica a distanza e inclusione, tra sfide e opportunità. *Nuova Secondaria*, 38(2): 281-303.
- Morin E. (2020). *Changeons de voie. Les Leçons du coronavirus*. Paris: Éditions De-noël (trad. it.: *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina, 2020).
- Naccari A.G.A. (2016), L'educazione emotiva nella mediazione corporea. In: Cunti A., a cura di, *Sfide dei corpi. Identità, corporeità, educazione*. Milano: FrancoAngeli, pp. 141-156.
- Perla L., Felisatti E., Grion V., Agrati L.S., Gallelli R., Vinci V., Amati I., Bonelli R. (2020). Oltre l'era del Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 2: 18-37. DOI: 10.3280/exioa2-2020oa10802.
- Priore A. (2015). Immagine corporea. In: Cunti A., a cura di, *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli, pp. 124-128.
- Priore A. (2016). Le emozioni prendono corpo. La riflessività emotiva nei contesti educativi. In: Cunti A., a cura di, *Sfide dei corpi. Identità, corporeità, educazione*. Milano: FrancoAngeli, pp. 157-168.
- Rivoltella P.C. (2020). Tecnologia più condivisione: così si può fare buon e-learning. *Avvenire*. 17 marzo 2020. <https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/tecnologia-pi-condivisione-cos-si-pu-fare-buon-elearning>.
- Rivoltella P.C., Amicucci F., Rossi P.G. (2022). Apprendere dopo il Covid. *Il sole 24 ore*. 25 gennaio. https://www.ilsole24ore.com/art/apprendere-il-covid-AEkn-xAAB?refresh_ce=1.
- World Health Organization [WHO] (1948). *Constitution of the world health organization*, New York <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>.
- World Health Organization [WHO] (2020). *Emergencies Press Conference on coronavirus disease outbreak*, 20 Marzo. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/transcripts/who-audio-emergencies-coronavirus-press-conference-full-20mar2020.pdf?sfvrsn=1eafbff_0.