

Parte I

Variazioni sul corpo,
immagine, formazione e comunicazione

Il corpo questo s-sconosciuto

Ivana Padoan

Nel testo “*All’ascolto*” di Jean Luc Nancy (2002, p. 8), l’autore pone una questione ontologica: “che cos’è un essere dedito all’ascolto, formato da esso e in esso, che ascolta con tutto il proprio essere”? L’autore intende porre l’attenzione al processo dell’ascolto come manifestazione dell’essere, fenomenologia della sua esistenza, verità ultima del fenomeno.

”Cosa viene messo in gioco nell’ascolto? – continua l’autore –. Che cosa in esso si gioca, risuona”? (Nancy, 2002, p. 9). È la dimensione dell’ascoltare che viene messa in gioco. Ascolto come prestare orecchio o ascolto come tensione, intuizione, intenzione, attenzione?

Questi aggettivi marcano una diversa dimensione dell’ascolto, non tanto come interpretazione ma come com-prensione, nel senso di *intendere* ovvero sentire, sentirsi dire, comprendere di sé. Ma qual è la forma-sostanza che può sentirsi dire se non il corpo nella sua profondità di essere esistente?

Sentire, sentirsi non sono attributi del pensiero razionale, ma sono di una mente corporea. Entriamo qui in una dimensione fenomenologica del corpo inteso come corpo pensante, vissuto relazionale, corpo che sente prima di interpretare. La dimensione fenomenologica cambia il senso del sentire. Un sentire non prodotto dei sensi, non percipiente ma prodotto da una risonanza portata dal senso, una sensazione che cambia l’oggetto del vedere della vista, dell’udire dell’udito, del tatto del contatto. Un sentire che viene da dentro e da fuori e che prima di portare alla rappresentazione, porta a una risonanza di un profondo che si manifesta attraverso l’espressione.

Questo corpo che intende può comprendere? Può darsi una ragione? Vi sono due significati – dice Nancy – nella parola com-prensione: comprendere un contenuto e comprendere un senso. Comprendere un contenuto significa attivare un

corpo-pensiero, un corpo che conosce già e che usa la sua mente per definire sé stesso e il mondo. Comprendere un senso significa descrivere, non definire il rapporto del sé con il mondo. La mente pensante non definisce a priori perché è carica di significanti, di sensazioni, di movimenti, di sentimenti e questo la porta ad essere tesa “ verso il possibile, il non immediatamente accessibile” (Nancy, 2002, p. 11). La questione dell’accessibile limita il prodotto della mente pensante perché viene sottoposta ai vincoli interni ed esterni del soggetto. Questo limite condiziona i soggetti attivando principalmente i loro sistemi emotivi e le loro reazioni comportamentali.

Al contrario il senso del possibile, lascia lo spazio all’espressione, all’esplorazione, alla sperimentazione, a quel sentimento di pienezza che solo un corpo pensante può produrre. Pienezza nel senso di globalità-sistema di corpo psiche, corpo mente, dimensione non necessariamente consapevole, ma in grado di allenarsi a ri-costruire coscienza e consapevolezza nella relazione.

La questione del possibile mette in gioco il piano di ragione e le condizioni che i sistemi personali e sociali esprimono. La cultura della ragione intesa come razionalità e potenza costruttiva del soggetto, come costruttore di mondi, cerca di sottomettere la realtà intesa come mondo interno ed esterno ai domini imperativi delle norme e delle regole. Il prodotto che ne risulta sono comportamenti, strutture corporee e mentali trattate ai fini di norme o di obiettivi intenzionali, rappresentati principalmente dal mondo esterno. Anche il mondo interno del soggetto può essere carico di norme o di obiettivi intenzionali. Sono le tracce derivate da precedenti rapporti con il mondo. Queste tracce non sono necessariamente consapevoli a priori. Sono tracce più o meno profonde, incardinate, incastrate in un vissuto che si presenta come ripetitivo e reificante. Siamo tutti prigionieri della propria storia – dice Mezirow (2003) – in quanto discendenti, siamo prigionieri della nostra storia personale. Per quanto capaci di dare un significato alle nostre esperienze, tutti noi dobbiamo partire da ciò che c’è stato dato, e operare entro gli orizzonti fissati dal modo di vedere e di capire, che abbiamo acquisito attraverso l’apprendimento e le sensazioni pregresse. Questo apprendimento avviene soprattutto nell’infanzia, sia attraverso la socializzazione (l’apprendimento tacito informale delle norme, tramite i genitori, i compagni e i mentori, che ci permette di integrarci nella società), sia attraverso la formazione scolastica. Nonostante i ripetuti inviti a diventare più auto diretti nel nostro percorso formativo, l’apprendimento fornitoci dalla nostra cultura specifica e dalle imposizioni dei genitori o degli insegnanti è quello che conta veramente. Quei codici di percezione, di rappresentazione e di interpretazione, determinati dal linguaggio, dalla cultura e dall’esperienza personale, concorrono a porre dei limiti al nostro apprendimento futuro” (Mezirow, 2003, p. 9).

1. Brevi note storiche: qualche fondamento ontologico

Cos'è un-il corpo, è sempre stato un tema affascinante di tutti i tempi, dagli albori dell'esistenza alle teorie del post umano dei nostri giorni nostri.

Dobbiamo alla storia delle religioni, della mistica, alla filosofia e alle scienze fisiche le prime concezioni del corpo. La rappresentazione del corpo è sempre stata tuttavia sottoposta al dominio dei poteri, di volta in volta e contemporaneamente dello spirito, delle idee, della mente. Il corpo rappresentava uno strumento al servizio di Dio, dell'anima o della cultura. L'identità corporea era la rappresentazione delle pratiche del e nel lavoro, nella vita quotidiana, dei tabù sessuali, la parte più limitata e sporca dell'uomo, la parte legata agli istinti primari, fisici o psichici. Al corpo non veniva data un'identità di conoscenza ma una componente esecutiva.

Il valore del corpo veniva valorizzato solamente nelle pratiche mimetiche, nell'identificazione etica ed estetica con il corpo del dio, dello spirito, nelle pratiche esperte dello sport o della guerra. Se prima di Cartesio il corpo tuttavia partecipava in qualche modo al processo della conoscenza¹, successivamente, con Cartesio, il corpo viene nettamente separato dalla vita psichica.

Questa separazione riproduce in forma diversa il pensiero di Platone e la sua idea di livelli ontologici separati. Platone infatti considera l'essenza dell'esistenza come ordini separati, differenti. Non c'è nessun rapporto fra di loro, la presenza è vera, l'esistenza è caduca. Tuttavia anche Platone ammette un principio di partecipazione che sembra quasi una questione stocastica dalla parte del partecipante, dell'esistente. Tuttavia all'esistente spetta soltanto un ritorno costante "(rammemorazione) alla disposizione assegnata nella gerarchia degli esseri" (Pardi, in Deleuze, 2007, p. 14).

Il pensiero di Cartesio identifica una struttura diversa da Platone, una propria realtà con un proprio valore. In Platone, evidenzia Marzano (2007) "corpo e anima sono non solo due strutture differenti e distinte, esse sono anche in opposizione per non dire in antagonismo. E questo antagonismo si manifesta doppiamente dal punto di vista della conoscenza e dal punto di vista dell'azione, perché l'anima è insieme il principio della volontà e il principio del pensiero" (Marzano, 2007, p. 13). Per Platone le condotte umane, determinate dal corpo tradiscono l'anima, l'anima ne diventa schiava. Per elevarsi l'uomo deve staccarsi del corpo

1 Aristotele e la filosofia scolastica proponevano la teoria dell'ilo-morfismo secondo cui è l'anima che fa del corpo un corpo vivente, ovvero ogni aspetto della realtà di forma e materia: il corpo non è solo materia ma anche forma.

non solo attraverso la ragione ma attraverso l'anima stessa. Corpo e anima sono in antitesi e la verità come la perfezione sono rappresentate solo dell'anima.

Cartesio ha un legame intellettuale con Platone. All'anima spetta il valore dell'esistenza umana, al corpo spetta l'esistenza vitale. Vi è una netta divisione tra un'anima che pensa e un corpo che agisce. Il corpo è comparato a una macchina. Le funzioni corporee biologiche ma anche quelle fisiologiche e quelle cognitivo-operative non sono altro che automatismi rappresentativi delle scelte del soggetto. Come si possa coniugare questo rapporto nemmeno Cartesio la ben spiegato anche se verso la fine ritrova una spiegazioni fisiologica funzionale attraverso i circuiti nervosi.

Il fascino di questa concezione ha attraversato l'occidente fino alla modernità del pensiero positivistico, comportamentistico, funzionale e in parte cognitivista.

Cartesio è veramente un punto centrale di rottura come un mondo ideale dominante la mente, con Cartesio comincia la modernità nel senso della valorizzazione di una ragione razionale e di un corpo competente, strumentale, rappresentativo di un agire metodologico nel mondo.

2. Altre ontologie del corpo

Diverse concezioni si sono opposte o differenziate dal binomio platonico-cartesiano. Da Spinoza, a Pascal, a Foucault e Deleuze fino ad Agamben, la questione del corpo apre altre prospettive.

Spinoza (1632-1677) pone il tema dell'*espressione* come categoria fondamentale dell'ontologia dell'essere. Il concetto di espressione è essenziale nelle pratiche corporee educative e rieducative perché rappresentano la base osservativa del sistema profondo dell'essere. L'espressione tuttavia non è un sistema fondativo, un'essenza, un valore, una norma, ma un codice da decifrare. L'espressione, per Spinoza, non rappresenta la separatezza del piano trascendentale ma fa parte della trascendenza che produce e si riproduce nel conoscere. In questo senso il pensiero può essere sottomesso all'*espressione agente della conoscenza*.

Il concetto di espressione è portatore anche di altri significati. Nel neoplatonismo rappresenta il rapporto fra enti in cui l'espressione del partecipato è sottomesso al principio che domina il movimento. Assicura l'unità dell' essere in opposizione a Platone e allo stesso Cartesio. È sempre il principio, l'uno che definisce gli enti, e dunque è sempre il principio di verità della conoscenza, della rappresentazione della norma, del dominio. Non siamo molto lontani dal pensiero hegeliano che ha portato "a compimento il dominio della trascendenza sulla realtà rendendolo sistema" (Pardi, 2007, p. 14).

3. Il corpo e il primato dell'espressione

Nel testo di Deleuze su Spinoza (Deleuze, 1999) l'autore mette a tema la storia del dominio della trascendenza sul corpo e riprende il concetto di espressione di Spinoza ponendo la questione: possiamo parlare di “ un pensiero dell'espressione? (Pardi, 2007, p. 13).

Deleuze mette a confronto Leibniz con Spinoza sul concetto di espressione. Per Leibniz l'“espressione è un rapporto simbolico” il simbolo come “rapporto vivente della sapienza divina” (ivi, p. 19). Per Spinoza, al contrario, “l'espressione è un movimento connettivo ed immanente. La sostanza si distende in infiniti, differenti rapporti, e non si distingue da essi. Nulla accade al di fuori della sostanza. L'espressione è la diretta articolazione di ciò che si esprime” (*ibidem*).

L'espressione mobilita la sostanza, apre alla differenza delle sue componenti. Non necessariamente sono componenti di ragione: pensiero, idee, azioni², ma piuttosto una serie di attività differenziate.

Non sono attività definibili ma proposizioni, ovvero approcci critici della relazione, rappresentativi di una certa autonomia del soggetto. Partecipano insieme del movimento, del pensiero, del sentimento.

Con Spinoza “l'ontologia abbandona il piano della fondazione e si muta in esperienza connettiva e immanente” ..., la sostanza è una serie infinita di relazioni causali, di configurazioni differenti e differenziate. Infinita capacità produttiva, incondizionata espressione” (Pardi, 2007, p. 19).

Ma come si realizzano queste connessioni? Attraverso l'esperienza; un rapporto continuo di relazioni, di insiemi, di insieme di insiemi. Le esperienze si generano attraverso il rapporto nel raccordo tra attività e passività, ne deriva un costrutto complesso allo stesso tempo singolare e distinto.

L'espressione si attiva in relazione, entrando in contatto con elementi esterni. Questi elementi provengono dagli incontri, dalla vita stessa. Secondo Deleuze, la sostanza matrice dell'espressione è infinita differenza, in un universo di sfumature qualitative (ivi, p. 21). Caratteristica della sostanza e dei suoi attributi (espressione) è l'uguaglianza nella differenza. Ciò significa che non vi sono gerarchie a priori, ma che si possono costituire a partire da regolazioni esterne, categorie normative, regole di comportamento. Deleuze, parla di “incondizionata virtualità, che vive nei contatti a venire, potenza di relazione” (*ibidem*). La sua connessione – dice Deleuze con Spinoza – dipende dall'affezione. Anche se il valore formale ne definisce il che cosa, il contenuto dell'espressione, il valore qua-

2 Nietzsche sottolineava che c'era più ragione nel tuo corpo che nella tua migliore sapienza.

litativo è rappresentato dal *come* della relazione. Questo *come* è essenzialmente singolare, allo stesso tempo necessario; impossibile dunque la ripetizione di un altro uguale a se stesso. L'espressione diventa con Deleuze, la forma produttrice di senso, una danza³, più che una forma – come dice Spinoza – una produzione storica del senso, non una verità da cercare. Per Deleuze l'espressione scardina la passività del soggetto, produce quella virtualità che l'autore considera vita, intesa come affermazione di senso e dunque *potenza* (Bateson, 1984, p. 22).

Questa *volontà di potenza* non è che affermazione nella differenza secondo Deleuze; azione di forze sensibili, non deterministiche, non in opposizione dialettica ma una capacità di esprimersi in diversi modi, modi capaci di infinite affezioni e, allo stesso tempo, causa attiva di tutte le affezioni di cui è capace (Deleuze, 1999, p. 72).

4. L'espressione, manifestazione della potenza

Deleuze trova in Spinoza tutta una serie di riferimenti che oggi costituiscono una meta-base molto più complessa e più ampia sia di definizioni che di senso e di significazione del corpo; in particolare il concetto di potenza che attiva la struttura affettiva, l'affezione, nel senso di Deleuze. Il concetto di Potenza, nella storia della conoscenza prende diverse significazioni, in Spinoza e in Nietzsche significa "affermazione nella differenza," (Pardi, 2007, p. 23) è movimento refrattario a qualsiasi possibilità di giudizio e di sintesi. I modi della sua espressione sono multiformi e complessi, interpellativi difficili da interpretare. Non è una dimensione specifica di creazione perché il corpo, inteso come sostanza, contiene già in sé il possibile, tutte le possibili affezioni, la potenza sta in quello spazio possibile delle affezioni che risultano dagli incontri. Il concetto di immanenza rappresenta lo statuto possibile del corpo, non di un senso di sé avulso dal mondo. Sono flussi incorporati di immagini, di sensazioni, di affetti, di oggetti, im-

3 Per Bateson, «La logica e la quantità si dimostrano strumenti inadeguati per descrivere i fenomeni dell'organizzazione biologica e dell'interazione umana». L'autore evidenzia la complessa dinamica della condizione umana che, pur non essendo né sostanza né energia, scorre in complessi rivoli all'interno delle menti e fra le menti, compenetrando tutto quello che conosciamo come umano, in disegni che possiedono una misteriosa regolarità. Lo stesso flusso circolare di informazione serve per autoregolarsi e mantenere la propria identità. La mente, non necessariamente in termini di parti componenti, meccaniche e strumentali, conduce la danza delle parti interagenti fissate dalle costruzioni relazionali del sistema a cui corrispondono.

maginari fantasmagorici, racchiusi non in un semplice ricettacolo nel corpo, ma energia di attività, generazione comune del sentire (Ivi, p. 23). La potenza va dunque oltre il contenuto dell'oggettivazione e si rappresenta come forza, come dinamica collettiva di senso. È un quantum di differenza di qualità e quantità (Deleuze, 2002, pp. 64-67).

Il concetto di potenza disambigua ulteriormente il concetto di *modo di agire*, viene dal senso, è "forza critica" (ivi, p. 24), passione, slancio verso nuovi incontri, eccedenza della relazione, decostruzione e ricostruzione. La potenza in sé non è monitorata dal tempo, ma continua nel tempo, esce dalla logica del presente per sentire il richiamo della sensibilità, si orienta sul futuro nel divenire, nella variazione attraverso la relazione tra diversità. Non è necessariamente incontenibile, ma il contenimento rischia lo svuotamento e la dispersione dell'energia della relazione. Nel flusso, essa è la forza creativa della sensibilità (ivi, p. 24).

L'esercizio della potenza avviene per contatto. Il processo relazionale del contatto ne delinea il gradiente affettivo. Essa apre ai sentimenti, alle sensazioni, al fare esperienza. Alla base c'è sempre un movimento corporeo, insieme fisico, tonico, psichico, mentale. Il movimento, la relazione lasciano tracce rappresentative della sensibilità delle sensazioni e dei sentimenti. Queste tracce ci dicono in che modo intercettiamo i processi di cambiamento. Il tema dell'affetto che Pardi nella sua introduzione (ivi, pp. 7-39), sottolinea come fondamentale, nella relazione Deleuze-Spinoza, diventa la base primaria che coltiva la relazione tra le relazioni. Non è necessariamente la modalità, il metodo, nel senso di Aristotele, che attiva questa potenza ma quando si attiva una reciproca attivazione, una condivisione; questi flussi diventano immagini pronte a nuove possibilità di socializzazione. Quando invece i modi diventano domini di attivazione di norme, di regole di comportamento, o quando i modi sono passivizzati, e il loro esistere è costretto da altri, le capacità relazionali vengono ridotte al minimo. Tuttavia all'operazione vitale di mettere a frutto la potenza relazionale, le emozioni, come la gioia, la paura, la tristezza non necessariamente sono negative o positive. Esse possono diventare forme di controllo della potenza, quando un sentimento viene prodotto esclusivamente da un agente esterno; in questo modo il significato di potenza cambia di senso. Un modo indotto da altri viene amputato dalla potenza di differenziazione e rischia un blocco del cambiamento.

La fissità delle passioni rischia di soffocare il pensiero e l'agire relazionale. La sola possibilità di ritorno alla potenza energetica passa attraverso l'incontro critico ed espressivo. L'incontro produce un sentire insieme, quasi una risonanza – come dice Jean-Luc Nancy – e questo sentire diventa materia, ovvero senso, che sia oggetto, persona, idea. La materia non necessariamente è un contenuto fisico, la materialità è carica di parole, di pensieri, di affetti. Possiamo forse definirla una mappa di senso? In che termini allora per ritornare al concetto di propo-

zione critica, accennato all'inizio, possiamo definire o dare senso all'incontro non tanto e non come semplice accordo, ma come relazione affezione, problematica, nel senso di aperta, critica, infinitamente problematica – come dice Deleuze?

Le relazioni affettive scavano la sostanza, i corpi li modificano attraverso il cambiamento.

Rimettono le esistenze in circolazione, aprono le porte alla politica. Una politica della liberazione dell'esistenza, non del dominio dell'esistere.

Questa introduzione a partire dal pensiero Deleuze-Spinoza rappresenta un'apertura riflessiva e concreta al senso del corpo. Mettere insieme Spinoza nel 1600 con Deleuze del 1900 non è fare un salto teorico. Se il sistema corpo, come materia, strumento, è stato soprattutto un oggetto delle scienze fisiche e filosofiche, il continuum della conoscenza e delle pratiche dell'esperienza ha sempre allargato la base di significazione del valore del corpo nel sistema evolutivo del soggetto: interpersonale, sociale, politico, istituzionale. Ancor oggi il corpo è considerato un oggetto dai sistemi positivisticci e dai loro epigoni deterministici o funzionali, ma una serie di contributi provenienti dalla psicologia dinamica, dalla fenomenologia, dalla psicanalisi, dall'antropologia e dalle neuroscienze sottolineano sempre più la valenza autoriale del costituito relazionale del corpo inteso come autorialità della persona.

5. Il corpo della psicomotricità

Se non corressi il rischio di essere tacciata di imperialismo concettuale, potrei parafrasare la celebre frase di Nietzsche dicendo che c'è più valore del corpo nella psicomotricità che in tutte le altre pratiche o discipline.

Il corpo e il suo movimento stanno alla base di tutte pratiche educazionali e cliniche che questo testo tratta. Vi è una sola differenza: il corpo della psicomotricità è il corpo della potenza espressiva di relazione del soggetto. Il corpo della psicomotricità non ha fini esperti se non il livello di comunicazione e di relazione nei confronti del mondo. Il corpo della musicoterapia, dell'arte, della performance è il corpo di una espressione specialistica con il mondo che passa attraverso il linguaggio musicale, i linguaggi artistici e performativi. Sono tutte pratiche la cui base ontologica sta nella dimensione psicomotoria. Proprio per questo la dimensione psicomotoria va sottolineata come base qualitativa per ogni intervento educativo, rieducativo, clinico e performativo.

La pratica della psicomotricità nasce come base clinica, per curare le difficoltà dei centri psicomotori di malati mentali o lesionati. Una rieducazione psicomotoria debutta negli anni '30 con P. Pétat, professore di educazione fisica dopo le intuizioni, ai primi del novecento, dei clinici Tissier e Janet. Questi interventi

cercano di mettere insieme le nozioni cliniche della psicologia con la rieducazione del movimento, per un migliore adattamento dei soggetti clinici o in difficoltà. L'obiettivo era arrivare alla padronanza e al controllo di sé attraverso il trattamento del movimento considerato la rappresentazione di una psiche disordinata o inibita.

Il trattamento del movimento avviene attraverso esercizi fisici, ipnosi e pratiche corporee meno costrittive. Vengono proposte forme di persuasione, di concentrazione, di respirazione. Lo stesso avviene nella cura dei minori all'interno di Istituzioni e scuole speciali per il trattamento delle difficoltà fisiche e psichiche.

Tuttavia la progressiva istituzionalizzazione dell'attività fisica anche nelle scuole riduce lo sfondo psicologico dell'intervento psico-motorio a favore dell'imperativo igienista sportivo. Viene ridotto quindi l'obiettivo della salute psicofisica a favore di un mantenimento fisiologico e delle competenze motorie in funzione di un miglior adattamento. Tuttavia l'incontro fra la psico-motricità e la psicologia avviene di nuovo dopo la ricerca di H. Wallon *L'enfant turbulent* del 1934, che lascia intravedere un legame tra l'affettività e i disordini della motricità (Wallon, 1984). Nasce quindi la rieducazione psico-motoria in clinica e a scuola per correggere i comportamenti dell'equilibrio con l'acquisizione di automatismi di sviluppo, della coordinazione e della padronanza motoria. Tutto il lavoro parte dal presupposto che il controllo del corpo induce la calma dello spirito e della mente. Agli esercizi psicomotori si accompagnano esercizi di rilassamento attraverso fasi simmetriche o asimmetriche, logiche ritmiche di contrasto. Per ritornare alle riflessioni precedenti, siamo di fronte a un concetto deterministico strumentale del rapporto mente corpo anche se comincia a emergere il concetto, il riconoscimento di una relazione corpo-movimento-psiche. Siamo sicuramente lontani dal pensiero di Cartesio, ma sempre all'interno di una logica dominante della mente sul corpo. Il corpo è sempre concepito come strumento di disordine psichico.

Ben presto l'intervento psicomotorio si allarga al trattamento dei disturbi scolastici e dell'apprendimento, ed è nella rieducazione scolastica che emerge la prima rottura con una psico-motricità anatomico meccanica. È con lo psichiatra Ajuriaguerra e la sua equipe, medico educativa in ambito scolastico, che vengono definiti alcuni principi educativi ispirandosi ad un'altra logica (Ajuriaguerra, 1980). Ajuriaguerra mette in relazione difficoltà di parola, di lettura, di scrittura e di pensiero con la motricità. Queste difficoltà si basano su un difetto di maturazione dello sfondo tonico. L'esame dei disturbi nei soggetti manifesta delle reazioni emotive esagerate. Come dunque educarli? Da un lato attraverso esercizi di rilassamento che permettono un controllo muscolare. Alla base del trattamento di Ajuriaguerra, vi è la concezione di un corpo globale, all'inizio frammentato in zone privilegiate, successivamente ricomposto in uno schema corporeo a partire

dal quale si elabora la nozione di spazio. Uno spazio inizialmente limitato dal campo visivo, successivamente dal movimento, poi spazio estensivo caricato dalle produzioni fisico-emotive e cognitive del soggetto.

Ma Ajuriaguerra va ancora più lontano. Riferendosi ai lavori di Reich e A. Freud, che hanno dimostrato il ruolo considerevole dei meccanismi di difesa dell'io, nelle strutture caratteriali e nevrotiche, individua nella concezione di "corpo proprio" di Vallon, un senso dell'io più concreto. Per ritornare alle riflessioni precedenti non siamo ancora in una logica immanente o fenomenologica del corpo, ma nel riconoscimento di una personalizzazione unica e valoriale del soggetto-corpo-movimento, che costituisce ciò che Lacan sottolineava come "stadio dello specchio". Lo stadio dello specchio è il momento in cui il bambino anticipa, attraverso l'immagine, la sua unità corporea che succede alla fase più arcaica, in cui corpo è vissuto nello spezzettamento (Lacan, 1974). La concezione lacaniana e di Melanie Klein, non è tuttavia la stessa di Ajuriaguerra. Per Lacan e Klein lo stadio dello specchio è dell'ordine esclusivo del fantasma. Per Ajuriaguerra, è uno scivolamento verso un reale. Come avviene infatti il superamento del corpo spezzettato? Grazie alla maturazione del sistema relazionale che non può essere separato dal movimento e dallo schema corporeo. L'unità del corpo non può essere realizzata che nella misura in cui il bambino arriva a padroneggiare di meglio in meglio con la sua motricità lo spazio e il tempo. Nella prospettiva di Ajuriaguerra, la consistenza dell'io non si limita ai meccanismi di difesa, come sostiene una certa psicoanalisi, essa è inerente anche alle esperienze di vissuto e di approccio del soggetto al mondo, nel mondo. Nella misura di un funzionamento neurologico adeguato, le condotte psicomotorie attivano l'apparizione della coscienza del corpo che va a permettere la padronanza progressiva del gesto e la diversificazione delle comunicazioni con l'altro. Ajuriaguerra diventa il primo autore che tenta una tesi integrazionista tra le concezioni psicoanalitiche, neurologiche e psicologiche.

6. Dal movimento del simbolo

La prospettiva psicomotoria, nella sua ricerca si rinnova quando riesce a stabilire un rapporto tra il simbolico e il motorio. Essa si colloca in particolare in ambiente scolastico nel cercare di risolvere le difficoltà del bambino. Il simbolo presente nelle difficoltà di lettura, di scrittura, di calcolo, diventa oggetto concreto di manipolazione attraverso il ritmo dello spazio, del tempo, attraverso le congiunzioni e le disgiunzioni del movimento in grado di integrarsi differenzialmente rispetto alle immagini di determinismo aprioristico dei modelli percettivo-rappresentativi.

Le prime forme di riconoscimento del modello integrato debuttano negli anni '60. Precedentemente, malgrado le ricerche di Ajuriaguerra, i modelli di intervento si reggevano per lo più attraverso il modello tecnico e funzionale di esercizi e di gioco.

Sia la cura che l'educazione nonché il sistema d'istruzione, consisteva nella trasmissione di comportamenti, di conoscenze relative a una concezione, come precedentemente sottolineato, naturalistica, comportamentale, funzionale, cognitivo-razionale. Questo, malgrado l'avvento di nuovi approcci teorici come la Gestalt, la Fenomenologia, e tutti gli apporti portati dalle diverse psicologie, dalle scienze antropologiche e sociali che valorizzavano il vissuto e l'esperienza dei soggetti come autorialità e valore esistenziale.

La nozione di relazione che attraversa la nuova *psicomotricità* (senza la lineetta che separa il motorio dallo psichico), è ispirata da un articolo rimasto celebre di Ajuriaguerra del 1961, dal titolo: *Il corpo come relazione* (Ajuriaguerra, 1962, pp. 137-157). L'effetto di questo articolo, nel sistema educativo ma soprattutto rieducativo, rovescia la prospettiva di intervento. Perché le pratiche psicomotorie fino ad allora erano convinte di modificare il corpo e la psiche attraverso esercizi e contesti precisi e controllati, in particolare mettendo in relazione la stretta dipendenza tra l'azione dell'adulto e la risposta del bambino. Nella storia delle diverse pratiche psico-motorie, l'intervento veniva guidato direttamente dall'adulto. Era l'adulto che organizzava il programma educativo e rieducativo, il settings, i dispositivi d'intervento, le connessioni e le disgiunzioni spaziotemporali, degli oggetti e delle relazioni.

La concezione relazionale apre a una visione olistica e globale dell'esperienza corporea. Lo spazio psicomotorio diventa spazio di incontro in cui si manifesta, si nutrono, si legano gli affetti del "corpo-sostanza" che le espressioni relazionali sviluppano nei contesti di incontro e di dialogo tra l'ambiente e il bambino. Questi spazi nutrono la dimensione inconscia del soggetto. In questo senso i disordini psicomotori e delle condotte, lo stesso disagio scolastico sono sintomi di più ampio problema affettivo e affettuale del vissuto del soggetto. Non si nega l'aspetto fisiologico e neurofisiologico del problema, e nemmeno un intervento ad hoc. Quello che cambia è il riconoscimento della connessione fra l'aspetto fisiologico, neurofisiologico e psicologico, in un tutto integrato, in cui l'aspetto emozionale nel senso di *espressione*, è la cifra decisiva dell'agire della conoscenza e delle sue differenze.

La struttura educativa o clinica, su base applicata, ha ridotto infatti la potenza del soggetto a mera esecuzione, alla reiterazione di comportamenti, di azioni, di norme e di regole. Il non riconoscere questa potenza e la sua espressione può portare al disequilibrio, a non riuscire a non trovare un equilibrio espressivo nel rapporto col mondo esterno.

I disordini e le difficoltà non si esprimono più con qualche disfunzione della struttura neuromotoria o neuro-emotiva, come direbbe Damasio, né si riducono a deficit strumentali, né a una genetica superficiale, ma rappresentano una complicità complessa nelle espressioni dissonanti di potenza del soggetto. In questo caso la potenza non è solo una interpretazione filosofica o psicologico-psicoanalitica, ma rappresenta proprio la struttura complessa dell'individuo costituita lungo tutta la sua storia. Essi si radica negli *avatars* di una storia incompresa, perturbante, minoritaria, marcata da difficoltà relazionali o fisico-neuro-relazionali, da proibizioni, da divieti, da repressioni, o da mancanza in ordine all'esperienza.

Progressivamente cambia anche il significato di difficoltà e di funzionamento. Le fragilità, l'impotenza, gli impedimenti, che le mancanze fisiche e psichiche comportano, non vengono più considerate un'anormalità del soggetto, non più etichette di minorità, ma vengono lette e identificate, – per ricordare il termine di Deleuze – come differenze. L'handicap fisico o psichico non rappresenta una condizione umana diminuita, una condizione di minorità, ma identifica la diversità, la differenza della pluralità della realtà umana. Con Bateson, con Maturana e Varela e con il concetto di mente estesa di Clark, il discorso diventa molto più complesso nel comprendere la realtà non soltanto come un fatto umano o in rapporto con l'umano, ma come complessità dei viventi e dei non viventi (Bateson, 1984). Ciò che Deleuze e Spinoza consideravano dinamismo della sostanza, nella logica della complessità diventa sinonimo di sistema aperto alla comunicazione, estensione a venire, incontri stocastici, strutture ricorsive.

7. La psicomotricità come aver cura

La psicomotricità, come *aver cura*, porta a compimento il lungo itinerario del discorso psicomotorio attraversando la storia educativa e clinica del soggetto. Nulla si perde della ricerca che diversi autori hanno attivato, e nulla si perde delle diverse pratiche, cambia solo il senso e la prospettiva dell'intervento. Non è poco. Questo comporta una de-costruzione del tradizionale intervento professionale educativo e clinico e una prospettiva di ricostruzione di matrice relazionale della pluralità e complessità dell'intervento. Come dice Bateson, non c'è un io e un tu, ma è la relazione la matrice fondamentale.

Di conseguenza ogni prospettiva educativa e di cura diventa valore nel senso di *aver cura* della potenza della relazione che s-oggetti attivi e passivi portano.

Questa prospettiva apre una revisione globale degli interventi educativi e terapeutici del movimento, del suono, della performance. Apre una revisione della gestualità e del comportamento dei professionisti; apre un'attenzione ai contesti

fisici e temporali delle relazioni dei soggetti nelle diverse attività espressive, apre alla flessibilità delle norme.

L'attenzione all'espressione dei soggetti diventa il primo agire del professionista. Non possiamo più parlare di semplice contenimento, di controllo, di verifica, ma di un continuo monitoraggio che ponga l'attenzione all'aggiustamento dell'espressione di potenza espressa nell'agire. Questo monitoraggio non è rivolto direttamente ai soggetti ma alle loro relazioni. Monitorare l'espressione apre al conoscenza delle condizioni relazionali inconse e coscienti del soggetto.

Nell'ambito educativo e clinico, attraversato dal senso che viene ad assumere la relazione, l'agire incontra i dispositivi delle resistenze, dei desideri dei soggetti e degli stessi professionisti. Le forme dell'agire rappresentano il senso della relazione con la propria potenza. L'agire è fin da subito un a priori, carico di significati e di simboli – direbbe Mezirow – assorbiti nella propria storia infantile e nelle diverse esperienze acritiche. Per ridiventare carico di senso attivo e non passivo, l'agire va svelato – dice Merleau – Ponty, va decostruito dice Derrida, nel senso di ri-conoscere la sua potenza attraverso quella relazione connettiva e di immanenza che lo costituisce come unità sociale singolare-secondo Nancy (Merleau, 1993). L'agire è un sistema narrativo. Narra la propria storia. Ogni esperienza è una storia che si pone, si sovrappone o si oppone ad altre storie, alle condizioni messe a disposizione, alle possibilità. Per arricchire questa storia bisogna sentire il flusso della potenza attraverso le espressioni che l'agire esprime. Lavorare sulla potenza delle espressioni dei soggetti in educazione e degli stessi professionisti è la cifra identitaria della psicomotricità.

In questo senso la psicomotricità, come agire non si è spogliato di tutti i contributi che la conoscenza e le pratiche hanno sviluppato, ma ha cercato di sciogliere i presupposti che definivano il corpo un altro da sé, un altro dalla mente, una separazione, un'identificazione ideale. Ciò che è venuto meno nel discorso psicomotorio è stato il dispositivo tecnico definito a priori, i protocolli generalistici di intervento top down, di un potere asimmetrico tra l'educando e l'educatore. Sono stati rivisti i determinismi dei simboli, dei significati, delle rappresentazioni della relazione. L'accento all'espressione diventa una matrice importante che collega le differenze teoriche e di approccio pratico, dei diversi professionisti della psicomotricità⁴.

4 Sono tante le scuole psicomotorie: da quelle cognitivo-funzionali di P. Vayer, *Educazione psicomotoria e ritardo mentale*, Armando, Roma 1991), a quelle socio-funzionali di Le Boulch, *Verso la scienza del movimento umano*, Armando, Roma 1981), a quelle Kleiniane di A. Lapierre (*Dalla psicomotricità relazionale all'analisi corporea della relazione*, Armando, Roma), quelle Jun-

8. La formazione professionale della psicomotricità

L'attenzione alla questione dell'espressione e della sua relazione, pone in risalto la formazione professionale della psicomotricità e di tutti coloro che agiscono l'educabilità del soggetto, la sua rieducazione attraverso il corpo, il suono, la musica, la performance.

Ogni professionista di questi diversi ambiti, sia che lavori nell'educazione motoria, nell'educazione psicomotoria, nell'educazione musicale, nella performance, ha a che fare con il corpo, il movimento e le sue espressioni relazionali.

Accedere all'espressione della potenza nella relazione, richiede pochi dispositivi ma fondamentali.

Prendo in prestito il titolo nel volume di Jean Luc Nancy, *All'ascolto*, per delineare il primo dispositivo.

Nancy è un filosofo-musicologo della condizione umana e del sapere che la condizione umana ha sviluppato lungo tutta la sua esistenza. Nancy riconosce al processo del conoscere non tanto il percorso dell'indagine quanto il dispositivo dell'ascolto nel disporsi al conoscere. L'ascolto di Nancy concerne il nostro rapporto con le cose, con il mondo, con il corpo, "al di qua e prima degli apparati concettuali o sensoriali codificati" (Nancy, 2002, p. VII).

La formazione all'ascolto costituisce il dispositivo fondamentale che va verso la comprensione (non nel senso di interpretazione ma di intendere) del processo relazionale. Significa disporsi ad attendere che l'altro agisca, osservare le condotte dell'azione che esibiscono la produzione dell'inconscio e del consapevole nel dare senso a ciò che anima la relazione. Questo è un doppio dispositivo che si attiva in ambedue i termini della relazione: l'allievo e il professionista all'interno dei contesti di azione. Siamo lontani dalle consegne e dalle ingiunzioni che insistono sulle percezioni sensoriali, sulle spiegazioni, che richiedono il ricorso alla rappresentazione. Ricorrere alla rappresentazione attraverso le domande di che cosa e perché, invitano il soggetto a trovare escamotage, interpretazioni immediate, falsificate, allontana il soggetto dalla sua produzione di senso. Per arrivare alla produzione di senso dell'agire del soggetto diventa necessario attivare altri sotto-dispositivi comunicativi, come la rassicurazione, l'incoraggiamento in grado di attenuare l'ansia della potenza.

ghiane di Marteau (Jung, *L'uomo e i suoi singoli*, Editori Associati, Milano 1991), a quelle psico-relazionali e simboliche di B. Aucouturier (*Il metodo Aucouturier*, FrancoAngeli, Milano 2013). Questi sono alcuni degli autori che hanno sviluppato modelli di intervento psicomotorio e le definizioni, loro attribuite, non rappresentano la totalità del loro percorso psicomotorio, ma sono approcci di percorso dell'esperienza psicomotoria.

L'atteggiamento professionale all'ascolto non è rivolto direttamente al soggetto ma alla relazione che il soggetto instaura o viene instaurata nel contesto. In questo l'attivazione dell'espressione non sempre è comandata dal soggetto, anzi nell'età infantile è più facile sia attivata dagli oggetti, dai contesti e dagli adulti. Tuttavia la risposta del soggetto diventa la cifra importante del riconoscimento della sua potenza. All'ascolto della potenza mette in campo la possibilità di individuare nell'espressione dei soggetti e degli oggetti i vincoli e le risorse di cui sono portatori.

Cosa vuol dire disposti all'ascolto del corpo? Uscire dalla logica isomorfica del vedere e partecipare del dinamismo della forma, del suo cambiamento. Ed è questa tensione dinamica, questo flusso di forme che diventa la matrice, lo sfondo di riconoscimento delle tracce di possibilità.

A partire del dispositivo all'ascolto, l'osservazione cambia di segno. Essa serve a discernere le linee di forza che permettono al professionista di intervenire attraverso un secondo dispositivo quello dell'accoglienza.

Ancora una volta non si tratta di formalizzare i singoli gesti, le singole relazioni dell'agire, si tratta di cogliere la dinamica dell'agire all'interno di cornici, di cornici di cornici, che-secondo Bateson-rappresentano quel transcontestuale che ogni soggetto porta con sé, in sé. Dalla nascita in poi ogni soggetto attraverso il movimento costruisce quel trans-contestuale che lo porta a riprodurre l'espressione di potenza. Il rischio di queste mappe, di questi schemi di significato (Mezirow), è di tradursi in prospettive di senso che limitano i flussi delle risonanze interne ed esterne. Ecco perché un processo osservativo richiede di mettere in luce le dinamiche di vincolo e le risorse dell'agire espressivo.

Il secondo dispositivo, l'accoglienza è il presupposto operativo dell'apparato tecnico dell'intervento psicomotorio.

Non si tratta di strutturare spazi, promuovere oggetti, costruire contesti ma di animare un ambiente che si presta a far esplodere le potenze espressive della relazione. La rappresentazione fisica dello spazio, del tempo, degli oggetti e delle storie è di secondo ordine. L'ordine primo è quello di instaurare quella condizione, quei contesti che promuovono l'espressione di relazioni in grado di dare senso allo sviluppo personale e differenziato nella crescita dei soggetti.

L'accoglienza è prima di tutto uno stato d'animo, un'attitudine dinamica. Si fa riferimento qui all'aggiustamento tonico che le relazioni esprimono quando si è in situazione comunicativa facilitante. Il tono non va considerato sotto l'aspetto esclusivo delle sue determinanti neuromuscolari. Le ricerche portate avanti sui livelli tonici dei bambini e dei giovani definiscono le perturbazioni toniche conseguenti a stati critici del soggetto rispetto all'ambiente familiare, scolastico, sociale. Problemi di sicurezza, di ansietà e di colpevolezza assieme ad aggressività bloccate, a incapacità di parola e di mediazione aggrediscono il sistema tonico

del soggetto sviluppando disturbi che vanno dalla motricità, all'affezione, alla cognizione. Quando si parla di livello tonico vi è una combinazione di strutture psicologiche, fisiche e neurologiche iscritti nella loro storia inconscia più che in una relazione cognitiva. Il sistema dell'accoglienza non è rappresentato dai momenti iniziali dell'intervento ma dal sistema stesso di contenenza dell'intervento. Essa attiva quelle capacità comunicative linguistiche e comportamentali del professionista in grado di facilitare l'espressione della potenza.

Il terzo dispositivo è imparare a problematizzare il conoscere.

Come sottolineato in precedenza, nell'educazione, nell'apprendimento, nella storia scolastica dei soggetti, la conoscenza è prevalentemente soggetta a dispositivi di trasmissione, di ripetizione, di parcellizzazione del sapere, quando non è direttamente sottoposta all'applicazione di una teoria. Del resto vi è un contesto istituzionale e sociale che richiede l'adattamento a protocolli, a norme a direttive, risultanti di idee dominanti o intenzionali. La prospettiva di realizzazione della proposta psicomotoria non si situa in questa dimensione. Tuttavia non la esclude perché essa presenta un'altra dimensione di realtà con la quale tutti noi abbiamo a che fare. Come fare allora?

Esiste un tempo per una pratica corporea di domanda, di criticità espressiva e relazionale ed esiste un tempo per le pratiche applicative. Dobbiamo essere in grado di reagire ambedue. Ma come possibile correlarle senza tornare alla separazione cartesiana? Qualsiasi pratica di tipo applicativo non rappresenta la produzione diretta di un soggetto ma rappresenta la *condizione di rapporto con...* È dunque questa *condizione di rapporto*, che bisogna imparare a problematizzare. Una filosofia olistica generalizzata come un'attribuzione deterministica rischia una chiusura del sistema espressivo. Ogni conoscere è un costrutto di più punti di vista, che vanno attivati nella differenza di proposizioni e di produzioni. ma è un sistema di relazioni, , Cognitiva operativa di ogni intervento. Attivare il dispositivo di problematizzare gli attributi della relazione, i risultati degli interventi, la conduzione dei processi, mette i soggetti in reciproca apertura, in uno spazio di de-costruzione dinamica, di riconversione dell'agire. Il compito formativo non è quello di formare qualcuno ma è quello di mettere quel qualcuno in rapporto alla propria formatività (Honoré, 2000).

La dinamica formativa nella società attuale, vista la complessità del sistema dei viventi e dei non viventi, propone ai soggetti la chiave delle competenze per agire in modo produttivo, ottimizzare i diversi rapporti di situazione della realtà.

Le competenze sono importanti e sono utili a risolvere i problemi relativi a contesti limitati e limitanti, ma per agire l'esistenza, le aspettative dei soggetti, le possibilità autoriali nella relazione, le relazioni non sono sufficienti. Bisogna agire come capability, essere in grado di rispondere a più contesti, a più situa-

zioni interne ed esterne, a riconoscere il proprio livello di forma in azione, ma soprattutto promuovere la propria auto forma in azione.

Riferimenti bibliografici

- Ajuriaguerra J. de, (1980). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Paris: Masson.
- Ajuriaguerra J. de (1962). Le corps comme relation. *Revue suisse de psychologie pure et appliquée*, 21.
- Aucouturier B. (2013). *Il metodo Aucouturie*. Milano: FrancoAngeli.
- Bateson G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Boulch J. le (1981). *Verso la scienza del movimento umano*. Roma: Armando.
- Clark A., Chalmers D. (2002). The extended mind. In D.J.C., *Philosophy of mind*. N.Y.: Oxford University Press.
- Deleuze G. (2007). *Cosa può un corpo?* Verona: Ombre corte.
- Deleuze G. (1999). *Spinoza e il problema dell'espressione*. Macerata: Quolibet.
- Deleuze G. (2002). *Nietzsche E la filosofia*. Milano: Einaudi.
- Derrida J. (1967). *La scrittura e la differenza*. Milano: Einaudi.
- Honoré B. (2000). *Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence*. Paris: L'Harmattan.
- Jung C.G. (1991). *L'uomo e i suoi singoli*. Milano: Editori Associati.
- Lacan J. (1974). Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'io. In G. Contri (ed.), *Scritti*. Torino. Einaudi.
- Lapierre A. (2001). *Dalla psicomotricità relazionale all'analisi corporea della relazione*. Roma: Armando.
- Marzano M. (2007). *La Philosophie du corps*. Paris: Puf.
- Maturana H., Varela J.F. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Merleau-Ponty M. (1993). *Il visibile e l'invisibile*. Milano: Bompiani.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nancy J.-L. (2002). *All'ascolto*. Milano: Raffaello Cortin.
- Vayer P. (1991). *Educazione psicomotoria e ritardo mentale*. Roma: Armando.
- Wallon H. (1984). *L'enfant turbulent*. Paris: Quadrige, PUF.

