

## **Il corpo nella pedagogia dell'emergenza e del post emergenza: Profili educativi ed inclusivi**

Non è possibile parlare in chiave pedagogico/educativa di emergenza e di post emergenza senza fare riferimento alla natura sempre potenzialmente traumatica dello stato di crisi conseguente a tali condizioni e senza rivolgere l'attenzione all'aspetto più intimo e umano di esse: le emozioni, i sentimenti e gli affetti. Il cosiddetto capitale emotivo (che genera e alimenta valori politici, sociali e morali all'interno di una comunità) è oggi, infatti, accreditato, dal punto di vista scientifico e umanistico, come una delle principali leve della ricostruzione socio-educativa in contesti di fragilità. (Isidori, 2012).

Proprio il corpo è parte costitutiva dell'identità umana e questo spiega il fatto che, dal punto di vista intrapsichico, l'essere umano sottoposto a un episodio traumatico tenti di intervenire sulla realtà o sulla propria rappresentazione di questa, nel contesto di un rapporto di forza fra interno ed esterno, mediato, appunto, dal proprio corpo. Tale "lotta" può, in alcuni casi, vederlo soccombere e costringerlo a "ritirarsi in sé stesso", nel tentativo di operare un distacco, che, se da un lato funziona come membrana protettrice, dall'altro gli rende più difficile avere scambi dinamici funzionali con la realtà circostante (Marino, 2004)

L'interazione, tra percezioni e simboli, scandita dal processo dell'esperienza, abbraccia quattro livelli: il corpo, le interazioni con l'ambiente fisico, l'interazione con gli altri e la capacità simbolica. Tale scambievolezza genera un apprendimento complesso rispetto al rapporto tra corpo e pensiero (Corona, 2012).

L'approccio nel settore delle scienze cognitive dell'Embodied Cognition (E.C.) considera la corporeità una condizione favorevole e necessaria per lo sviluppo dei processi cognitivi. La corporeità può facilitare la costruzione della conoscenza in quanto la partecipazione attiva del corpo durante una consegna didattica consente all'alunno di vivere ed alimentare emozioni profonde, intese come input di rinforzo, prodotto del totale coinvolgimento della persona nella sua globalità. (Gomez Paloma, 2014).

La realizzazione dell'inclusione, infatti, avviene in tutti i contesti di vita: certamente la scuola è la prima agenzia educativa, ma non è l'unica. L'insegnante che si occupa dell'educazione del soggetto, nella sua globalità, riconosce la necessità di riportare le realtà sociali e di vita quotidiana all'interno dell'aula e lo può fare se riconosce che la corporeità prende pienamente parte al processo di apprendimento. Se il docente, nell'operare didatticamente, percepisce lo studente con "la mente in classe e il corpo per strada", sarà difficile educare all'inclusione. Il primo passo da fare è smontare questa sovrastruttura culturale e ripartire dall'idea che si può apprendere sorridendo, giocando e manifestando felicità e che la miglior didattica inclusiva è quella che consente di apprendere partendo dal cuore (Gomez Paloma, 2012).

Ci sembra quindi opportuno la valorizzazione, in questo periodo, delle pratiche didattico-educative incentrate sullo sviluppo di sensazioni, percezioni ed emozioni, in generale attraverso l'agire interno ed esterno volto a massimizzare il processo di riappropriazione del rapporto tra corpo e ambiente nel rispetto delle limitazioni, ancora esistenti, ma senza perdere i vantaggi nell'apprendimento vissuto.

I topic di seguito proposti vogliono tentare di coprire il vasto campo di applicazione di quanto sopra esposto:

1. Il Corpo nei processi di apprendimento
2. Il Corpo come strumento inclusivo
3. La Pedagogia dell'emergenza e del post emergenza
4. Il legame tra benessere psicofisico e processi di apprendimento
5. La Didattica incentrata sul capitale emotivo
6. Nuove Tecnologie, emozioni e apprendimento.

La scadenza per l'invio del contributo è fissata al 16 novembre 2020.

## **The body in emergency and post-emergency pedagogy: educational and inclusive profiles**

It is not possible to speak in a pedagogical/educational key of emergency and post-emergency without referring to the always potentially traumatic nature of the state of crisis resulting from such conditions and without turning attention to the most intimate and human aspect of them: emotions, feelings, and affections. The so-called emotional capital (which generates and nourishes political, social and moral values within a community) is today, as a matter of fact, accredited, from a scientific and humanistic point of view, as one of the main levers of socio-educational reconstruction in fragile contexts. (Isidori, 2012).

It is precisely the body that is part of human identity and this explains the fact that, from an intrapsychic point of view, the human being subjected to a traumatic episode tries to intervene on reality or on his own representation of it, in the context of a relationship of force between inside and outside, mediated, precisely, by his own body. Such a "struggle" can, in some cases, see him succumb and force him to "withdraw into himself", in an attempt to operate a detachment, which, if on the one hand functions as a protective membrane, on the other hand makes it more difficult for him to have functional dynamic exchanges with the surrounding reality (Marino, 2004).

The interaction between perceptions and symbols, marked by the process of experience, embraces four levels: the body, the interactions with the physical environment, the interaction with others, and the symbolic capacity. This exchange generates a complex learning process with respect to the relationship between body and thought (Corona, 2012).

The cognitive science approach of Embodied Cognition (E.C.) considers corporeity a favourable and necessary condition for the development of cognitive processes. As a matter of fact, corporeity can facilitate the construction of knowledge as the active participation of the body during a didactic delivery allows the student to live and nourish deep emotions, intended as a reinforcing input, product of the total involvement of the person as a whole. (Gomez Paloma, 2014).

The realization of inclusion, as a matter of fact, takes place in all contexts of life: certainly, school is the first educational agency, but it is not the only one. The teacher who is in charge of the education of the subject, in his or her globality, recognizes the need to bring the social and daily life realities back into the classroom and can do so if he or she recognizes that corporeality fully takes part in the learning process. If the teacher, in operating didactically, perceives the student with "the mind in the classroom and the body in the street", it will be difficult to educate to inclusion. The first step to take is to dismantle this cultural superstructure and start again from the idea that one can learn by smiling, playing and showing happiness and that the best inclusive didactics is one that allows one to learn from the heart (Gomez Paloma, 2012).

Therefore, it seems appropriate to us to valorise, in this period, the didactic-educational practices focused on the development of sensations, perceptions, and emotions, in general through internal and external action aimed at maximising the process of re-appropriation of the relationship between body and environment in respect of the limitations, which are still existing, but without losing the advantages in embodied learning.

The following topics are intended to attempt to cover the broad application scope of what has been set out above:

1. The Body in the learning process
2. The Body as an inclusive tool
3. The pedagogy of emergency and post-emergency
4. The link between psychophysical well-being and learning processes
5. Didactics focused on emotional capital
6. New Technologies, emotions and learning.

The deadline for contributions is: 16<sup>th</sup> November 2020.