



Franca Zagatti

## **I bambini ci guardano.**

### **Note sull'interazione corporea nella comunicazione educativa**

Insegnare danza educativa richiede oggi competenze diversificate. Oltre al *cosa* insegnare, in termini di contenuti motori, è sempre più spesso chiamata in causa la capacità di conduzione e gestione dei gruppi. Il problema diventa allora, molto spesso, non tanto *cosa*, quanto piuttosto *come* comunicare.

Se intendiamo il comunicare come la capacità di realizzare una sintonia tra le persone e creare quelle condizioni che rendono possibile uno scambio reciproco, è allora innanzitutto alla qualità di questo scambio che può essere utile rivolgere lo sguardo. A dispetto della sua apparente spontaneità, l'agire comunicativo è da considerarsi infatti un'attività complessa, che merita, soprattutto da parte di chi insegna (non solo danza), più di una semplice riflessione.

La comunicazione umana, dicevamo, viene tradizionalmente intesa come uno scambio di informazioni tra le persone e l'efficacia nel farlo, quella che viene generalmente definita come 'competenza comunicativa', è considerata come un insieme di abilità attraverso le quali ci è possibile trasmettere e interpretare i vari segnali verbali e non-verbali. E' una competenza, soprattutto quella corporea, che si costruisce sin da piccoli per imitazione e per conferma e si sedimenta in automatismi e atti, spesso involontari, dei quali perdiamo l'essenza originaria, ma che rappresentano il nucleo fondante di ogni nostra interazione comunicativa. È innegabile: "*non siamo consapevoli di comunicare più di quanto non siamo consapevoli di respirare – eppure lo facciamo*"<sup>1</sup>. Tornando all'ambito educativo, non si può non prendere atto di come in questo tipo di situazione relazionale la comunicazione sia sempre a rischio di asimmetria; è infatti inevitabile che il peso e la responsabilità dell'interazione ricadano maggiormente sull'insegnante, ciò fatalmente comporta molto spesso l'assunzione di

---

<sup>1</sup> De Mennato P., (a cura di), *Per una cultura educativa del corpo*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2006, p.53.

pericolosi meccanismi di controllo del dialogo comunicativo che avvengono anche attraverso i segnali che inviamo con il corpo. Interrogarsi perciò sulla qualità del proprio tono muscolare, sulla respirazione, sul modo di guardare, di spostarsi, di avvicinarci e di entrare in contatto con gli altri, è fondamentale per orientare ogni insegnante verso un'attitudine all'ascolto empatico. Aprirsi ad un esercizio di destrutturazione e smontaggio dell'impianto corporeo che ognuno ha assemblato nel tempo, permette di rivederlo sotto una nuova luce e di usufruire con consapevolezza delle proprie competenze comunicative di base, ma soprattutto attiva la sensibilità agli aspetti corporei della relazione educativa. Gli ampi studi sulla CNV, acronimo di comunicazione non verbale<sup>2</sup>, non sono perciò da intendersi, come a volte succede, come un codice di interpretazione dei segnali che gli altri mandano a noi, sorta di manuale di pronto intervento per la decodifica "infallibile" dei messaggi non detti o non compresi, quanto piuttosto come un esercizio di riordino consapevole, in primo luogo, della nostra stessa corporeità. Nella mia esperienza mi capita invece di notare come nei percorsi di formazione iniziale e continuativa degli insegnanti, (all'università, prima, negli aggiornamenti professionali, poi) si cerchi di porre una particolare cura nel fornire tutte le possibili nozioni relative alle capacità di saper leggere e interpretare i messaggi che bambini e ragazzi ci inviano. Viene spiegato come osservare il comportamento corporeo e relazionale della classe, come favorire le dinamiche e la circolarità della comunicazione per trarre segnali relativi ai bisogni, alle esigenze, alle potenzialità inesprese degli allievi. Ciò è sicuramente dovuto alla consapevolezza dei rischi sottesi ad un tipo di comunicazione – quella educativa, che abbiamo visto essere sostanzialmente asimmetrica. Mi chiedo, però, se non si corra parimenti il rischio, in tutta questa tensione ad osservare gli altri, di finire col dimenticare di essere *anche* osservati. Il che probabilmente è meno grave della dimenticanza opposta, ovvero del non saper osservare, cogliere, interpretare, ma ha un peso, a mio avviso, altrettanto basilare nel determinare la buona riuscita della comunicazione. Se pensiamo, come scrive Giuseppe Nicolodi che *"i bambini hanno sempre occhi sgranati verso il viso delle persone per loro importanti sia per leggere il che cosa fare, sia, soprattutto per ricevere il 'chi sono per te', 'chi sei per me', in definitiva il 'come essere'"*<sup>3</sup>, allora provare a riflettere anche sull'importanza e

---

<sup>2</sup> Per approfondimenti: Argyle M. (1974), *Il corpo e il suo linguaggio*, Bologna, Zanichelli Editore, 1992; Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi Edizioni, 2000; Hall E. T. (1966), *La dimensione nascosta*, Milano, Bompiani, 1980; Watzlawick P, Beavin J. H. e Jackson D.D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.

<sup>3</sup> Giuseppe Nicolodi, *Maestra guardami...*, Edizioni Scientifiche CSIFRA, Bologna, 2000, p. 61.

sull'incidenza che *l'altro sguardo* - quello che gli allievi rivolgono a noi - assume all'interno delle dinamiche di relazione con la classe, non sembrerà poi così superfluo. Preoccuparsi di essere "guardati da" significa considerare le nostre azioni da una diversa prospettiva che ci permette di tener conto, oltre che del contenuto di ciò che andiamo a fare, anche dei modi e delle modalità attraverso cui tale contenuto viene trasmesso e fatto arrivare agli allievi.

Mi rendo conto che questa può apparire una sfumatura prospettica lieve: è evidente che mentre si insegna si tiene conto anche di come lo si fa, di cosa si fa e di quali sono le reazioni degli allievi, ma si tende comunque a farlo quasi sempre dal nostro punto di vista. Noi di qua, loro di là: *da noi verso loro*. Provare invece a tenere in considerazione anche l'altro lato prospettico, *da loro verso noi*, non può che ampliare la nostra capacità di ascolto e flessibilità, aiuta ad allenare quello sguardo così importante che dall'esterno rivolgiamo a noi stessi.

Proviamo allora a riflettere sull'altro sguardo, quello che proviene dal gruppo che abbiamo di fronte e/o attorno a noi e facciamolo secondo il modulo base della comunicazione, quello che prevede un *emittente* e un *destinatario* del *messaggio* inviato.

### **Attivare l'altro sguardo**

Il primo e più frettoloso errore nel quale si può incappare avviando una attività educativa di gruppo è quello di dimenticarsi di 'attivare' lo sguardo dei destinatari del nostro messaggio. Forse con un po' di presunzione riteniamo che quello che andremo a fare sia così interessante e importante, da dimenticare che la prima cosa che il gruppo vede, prima ancora di ascoltare, prima ancora di muoversi, siamo noi. 'Attivare lo sguardo' va inteso nel senso più ampio del termine, significa catturare l'attenzione, preparare all'ascolto, rendere i nostri allievi disponibili ad esserci... in una parola fare in modo che non siano passivamente presenti. Serve ad esplicitare, e affermare il loro ruolo di destinatari del messaggio e indirettamente a segnalare anche il nostro ruolo di emittenti del messaggio che andremo ad inviare.

Concentrandosi troppo sul proprio sguardo si finisce col dare per scontato che i destinatari del nostro messaggio, solo perché sono lì davanti a noi, siano già pronti e abbiano deciso di guardarci. Frequentemente, accade invece, che la loro presenza sia casuale e distratta e che magari non sia stata preparata in alcun modo da nessuno. Può succedere, come è successo più di una volta anche a me, di iniziare un laboratorio e di accorgersi che il gruppo con cui si dovrà lavorare non è stato in alcun modo

informato sul perché è lì e a fare cosa e con chi. Oppure, tornando dal 'lato' dell'insegnante, nella fretta o nell'ansia dei momenti di avvio, ci si dimentica di dichiarare alla classe perché si è lì e cosa si desidera fare. Se gli allievi, anche i più piccoli, sono invece resi partecipi e coinvolti nelle principali finalità di lavoro, si sentiranno maggiormente motivati nel raggiungerle e saranno facilitati nel comprendere la ragione di molte delle attività che vengono loro proposte.

### **Cosa vorrebbero vedere, come vorrebbero essere guardati i bambini?**

Ogni attività che coinvolge un gruppo richiede regole che aiutano a relazionarsi meglio gli uni con gli altri e a ottenere un migliore clima di produttiva collaborazione, ma anche le regole a volte si danno per implicite: possono variare per importanza e quantità da insegnante a insegnante, ma andrebbero, prima di essere applicate, quantomeno condivise e spiegate.

Quando inizio dei laboratori nelle scuole ho da sempre l'abitudine di definire delle regole. Dapprima sono io ad elencare ai bambini le mie: racconto brevemente come funziona una lezione di danza educativa e spiego perché è importante il silenzio, il rispetto, la collaborazione... non mi dilungo perché, a mia volta, chiedo ai bambini che siano loro a dare le loro regole a me. Questa è naturalmente la parte che mi interessa di più, indirettamente mi informa sui loro preconcetti, sulle loro ansie, sui timori, ma anche sui loro desideri e aspettative, di fatto serve a sottolineare che il loro ruolo è importante quanto il mio.

Inizialmente non capiscono la mia richiesta, tornano a ripetere quello che ho appena detto, cioè elencano quello che fanno o che pensano di dover fare: "i bravi, fare silenzio, non spingere, non prendere in giro gli altri...". Poi, quando capiscono che sono proprio loro a dovere dare le regole a me, iniziano a ridacchiare eccitati, si consultano un po', si parlano nelle orecchie e poi iniziano a bofonchiare qualcosa sottovoce, infine in un'esplosione di eccitazione collettiva cominciano ad annunciare le loro richieste.

Le risposte sono sempre le stesse, mi dicono che (in questo ordine):

- debbo farli divertire
- non debbo arrabbiarmi
- non debbo urlare
- debbo ripetere se non capiscono
- debbo sorridere
- non debbo fare le *facce* arrabbiate

Innanzitutto, perciò, rivendicano il diritto a divertirsi e a non annoiarsi e ad essere piacevolmente interessati e coinvolti, ma, cosa altrettanto importante, segnalano come desidererebbero essere guardati, mettendo in primo piano la dimensione comunicativa e relazionale.

### **Dell'invisibilità dell'insegnante**

Soprattutto con i bambini più piccoli si ha un po' la tendenza a considerarsi invisibili e si pensa che una classe possa accettarci - senza osservarci e valutarci - semplicemente per quello che stiamo insegnando. In realtà gli allievi (anche i più piccoli) si scambiano continui messaggi impliciti ed espliciti, sull'andamento dell'attività: uno sguardo, un gesto, una parola sono sufficienti per mantenere, dal loro punto di vista, un certo grado di controllo di gruppo su quanto sta accadendo e sull'adulto che comunica con loro. E così molte volte quando siamo in situazione ci dimentichiamo che ogni nostro gesto, movimento, atteggiamento, cambio di espressione, persino ogni nostro indumento, viene 'guardato da'. Dimenticarlo, o peggio, non esserne consapevoli, rivela e sconfessa l'implicita e illusoria assunzione di credere di potere mantenere di diritto la regia della comunicazione sempre a nostro favore, di avere insomma, un po' per statuto, un po' per esperienza, un po' per età, "il coltello dalla parte del manico".

Occorre forse ancora ricordare quanta incidenza possono avere i fattori della comunicazione non verbale nel promuovere e completare, o a volte confondere e peggiorare, lo scambio comunicativo?

I gesti che usiamo, le espressioni e la mimica del nostro volto, la coscienza prossemica e posturale, i segnali prosodici di tipo verbale (ritmo del discorso, uso e variazione del tono della nostra voce), segnalano e riflettono, assieme al nostro essere in ascolto, l'apertura al dialogo e l'interesse all'incontro, la disponibilità ad offrirci allo sguardo e al giudizio del gruppo.

### **Quando lo sguardo si spegne**

Eppure, anche se siamo a conoscenza dell'importanza di tutta l'ampia gamma di comportamenti, gesti, posture, mimiche, presi in considerazione e analizzati dalla comunicazione non-verbale, poi, di fatto, indipendentemente dalla nostra volontà e dal nostro impegno e dalla cura che mettiamo nel nostro insegnamento, succede ed è inevitabile, che nel corso della lezione ci sia qualcuno che si assenta e che 'spegne' lo sguardo segnalandoci di essersi 'dimesso' dal suo ruolo di destinatario. Può farlo

perché si annoia, perché sta pensando o facendo altro, ma anche per timore di essere giudicato, per paura di sbagliare, perché ha caldo, fame, sonno... per aggiungere altre motivazioni a questo elenco basta in fondo ripensare a come ci comportiamo anche noi quando siamo nel ruolo di allievi. Cosa ci coinvolge, cosa ci annoia, cosa ci fa distrarre, cosa ci fa stancare...

Naturalmente non ci sono ricette infallibili in grado di riaccendere quello sguardo e molto dipende dal contesto e dalla situazione, ma in queste situazioni, soprattutto se lo sguardo è più di uno, è comunque utile non cedere alla tentazione di spegnerci a nostra volta, bisogna invece continuare a segnalare all'allievo che dall'altra parte c'è una persona insegnante che guarda e che vede, che sente ed ascolta e che manda segnali che servono a riequilibrare lo sbilanciamento che si è venuto a creare con tutta la classe o anche con un solo allievo. Per un allievo ricevere segnali di *feedback* chiari da parte dell'insegnante è altamente motivante, significa sentirsi coinvolto e non essere abbandonato a sé stesso. Il concetto di *feedback* viene spesso inteso riduttivamente come commento o correzione, o addirittura come rimprovero; rappresenta invece un modo per risvegliare la memoria di un patto legato a reciproci ruoli e può passare attraverso una conferma, una spiegazione, una risata, un alleggerimento dei ruoli, così come attraverso un gesto o uno sguardo, o un particolare uso dello spazio prossemico.

### **Lo spazio/tempo dell'insegnare**

Ultimamente quando lavoro con i bambini mi accorgo di avvertire con maggiore istintività e immediatezza la dimensione spaziale della relazione. Mi accade cioè di percepire la sensazione che i bambini siano o troppo vicini o troppo lontani... a volte ci si ritrova a rincorrere la loro attenzione, gli *si sta addosso*, con il corpo, con la voce, con i gesti, la mimica ecc., ma loro sono lontani, non si fanno comunque raggiungere, altre, invece, *si creano distanze* al contrario, si accelera troppo, si va avanti, si sbagliano le vicinanze alle loro potenzialità e allora sono loro che rimangono indietro e siamo noi ad allontanarci. In certi momenti lo vivo come uno *sfasamento* spazio-temporale fra me e il gruppo di bambini. Del resto i vissuti di ogni contesto educativo, ridefiniscono la percezione emotiva dello spazio e del tempo, come scrive Vanna Iori:

*“La comunicazione educativa è un ‘lasciare venire incontro’ e ‘un andare incontro’, in un tragitto ‘io-tu’ che diviene luminoso o vischioso nell’incontro emotivo, affettivo e intellettuale”.*<sup>4</sup>

Quando mi succede, quando sento questo sfasamento, allora cerco di operare per fare ordine spaziale e temporale fra me e loro: è un po’ difficile da spiegare.. è come se cercassi di ricreare uno spazio/tempo neutro per poi ripartire da lì. Mi accorgo che per far questo, attivo competenze di tipo cinestetico e non di tipo razionale, voglio dire che non mi metto a pensare, parlare o ragionare, ma cerco di affidarmi ad un sentire percettivo fatto di immediatezza e di ‘senso dell’istante’. Senza accorgermene ho usato il titolo di un bel libro sull’improvvisazione<sup>5</sup>, perché in effetti l’atteggiamento che utilizzo è simile a quello che metto in atto nelle pratiche di improvvisazione danzata, quando il *qui ed ora* del fare prendono il sopravvento sul pianificare e dirigere del pensiero sul corpo e si è vigili e ricettivi a cogliere qualsiasi occasione di apertura offerta dalla situazione. Tornando al contesto educativo, quando sento lo sfasamento spazio-temporale coi bambini, mi affido al corpo, mi impongo di *lasciare che le cose accadano*, attendo un po’ più del solito prima di intervenire, aspetto prima di parlare, lascio fare, guardo, ma senza caricare lo sguardo – semplicemente guardo, aspetto, reagisco, respiro. Non è che succeda immediatamente qualcosa di risolutivo, ma a me sembra che, in questo modo, anche i bambini tornino a guardarmi, a guardarmi e basta.

Così, si ricomincia da capo.

---

<sup>4</sup>Iori V., “Spazio e tempo”, in Bertolini, P. (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, 2006.

<sup>5</sup> Cappa F., Negro C. (a cura di), *Il senso dell’istante. Improvvisazione e formazione*, Guerini Scientifica, Milano, 2006.