

INTRODUZIONE

“Le capacità cognitive dell’organismo arrivano a generare un significato attraverso la loro attività neurologica di base. Questo è ciò che chiamo comprensione incorporata che mette in gioco un insieme completamente nuovo di mezzi di analisi dinamica e una nuova epistemologia sulla natura del conoscibile.

Francisco J. Varela (1946-2001)

BES (Bisogni Educativi Speciali) ed Inclusione

Mi sembra utile citare qui la definizione che di Bisogni Educativi Speciali dà Dario Ianes, psicologo e pedagogo da anni in prima linea sul tema dei bisogni speciali: *“Gli alunni con bisogni educativi speciali vivono una situazione particolare, che li ostacola nell’apprendimento e nello sviluppo: questa situazione negativa può essere a livello organico, biologico, oppure familiare, sociale, ambientale, contestuale o in combinazione di queste. [...] Queste difficoltà possono essere globali e pervasive (si pensi all’autismo) oppure più specifiche (ad esempio nella dislessia), settoriali (disturbi del linguaggio, disturbi psicologici d’ansia, ad esempio); gravi o leggere, permanenti o transitorie”*. Ebbene anno dopo anno gli alunni con BES inesorabilmente aumentano. Il tema dell’inclusività a scuola non riguarda solamente gli alunni con disabilità. L’area dello svantaggio scolastico è molto più ampia. In Italia, gli alunni che presentano un Bisogno educativo speciale che non rientri in quelli normati dalla L. 104 rappresentano quasi il 9% degli alunni iscritti. Più della metà sono alunni con disturbi specifici dell’apprendimento (53%); l’altra quota più importante è rappresentata dallo svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale (35%). L’attenzione rivolta ai Bisogni educativi speciali è aumentata progressivamente con la crescita di questo fenomeno dovuta alla più attenta osservazione dei ragazzi da parte di docenti e genitori, alla maggiore riconoscibilità, rispetto al passato, di molti disturbi che interferiscono con l’apprendimento, all’aumento di studenti provenienti da altri Paesi e, come vedremo, alla recente Pandemia e, come se non bastasse, anche alla Guerra! Rispetto all’anno scolastico 2017/2018 la presenza di studenti con Bisogni educativi speciali all’interno della scuola è cresciuta del 29% sugli alunni iscritti (+60 mila circa). L’aumento è maggiore nelle regioni del Centro (+ 33%) rispetto a quelle del Nord (+26%). **Questa esigenza si manifesta in tutti gli ordini scolastici, in particolare all’interno della scuola secondaria di primo grado dove gli alunni con Bisogni educativi speciali rappresentano l’11% degli alunni iscritti**, contro il 6,5% nella scuola primaria. (Fonte dati ISTAT). Questa popolazione di BES certamente richiede la mobilitazione di un lavoro “speciale”, fatto di strategie personalizzate e modalità di lavoro “inclusive”.

Nel 1994, alla Conferenza Mondiale di Salamanca, l'UNESCO, affrontando il tema dei bisogni educativi speciali affermò **l'inclusione come la prospettiva più efficace per affrontare le difficoltà educative riconducibili ai Bisogni Educativi Speciali (BES)**. L'inclusione **si orienta verso un ambiente educativo che accoglie tutti**, dà a tutti l'opportunità di partecipare, non separa e non esclude, ma al contrario valorizza le differenze di ciascuno, attuando strategie speciali, specificamente pensate per andare incontro alle difficoltà di chi presenta ostacoli o difficoltà con le modalità "normali" di lavoro proposte alla classe.

La prospettiva **inclusiva implica attuare scelte organizzative e didattiche particolari in classe**, cambiando prospettive, modalità, tempi e consuetudini per tutta la classe, **a beneficio di tutti**.

Un ambiente educativo inclusivo è quindi, prima di tutto, un ambiente che conosce bene i soggetti nella situazione di apprendimento, ne sa valutare le potenzialità e i limiti e sulla base di questi riformula la propria didattica. La didattica inclusiva infatti – lo ricordiamo – **non lavora sul singolo ma, prima di tutto, sul gruppo classe**. Questo non esclude naturalmente che ogni studente con BES possa avere bisogno di momenti individualizzati con o senza uno specialista. Sono 734 mila i bambini nati in Italia durante la cosiddetta "epoca covid", 876mila coloro che frequentavano già la scuola dell'infanzia e che a causa della pandemia hanno vissuto quest'esperienza in maniera frammentata e discontinua. 1 milione e 600 mila studenti al primo anno delle medie e 1 milione e 707 mila adolescenti all'ingresso delle superiori hanno iniziato i nuovi cicli di studio affrontando maggiori difficoltà di ambientamento e costruzione delle relazioni con i nuovi insegnanti e compagni. Sono questi i numeri della "generazione sospesa" nel limbo del covid, una generazione di ragazzi e adolescenti che, in un silenzio assordante, ha fatto negli ultimi 2 anni ciò che l'essere umano sa fare meglio: adattarsi. Un recente rapporto ISTAT dedicato all'analisi dell'inclusione scolastica di bambini e ragazzi con disabilità riporta che, nell'anno scolastico 2020-2021, sono più di 300mila gli alunni con disabilità che hanno frequentato le scuole italiane, circa 4mila in più rispetto all'anno scolastico precedente (+2%). Ai bambini con disabilità e BES è di fatto stata garantita la didattica in presenza, anche quando la classe ricorreva alla didattica a distanza (la famigerata DAD). Misura decisamente apprezzabile: è stato offerto il maggior supporto a chi ne aveva più bisogno, secondo il principio dell'equità. Stiamo però davvero parlando di inclusione? (Save The Children 4 Febbraio 2022).

La tutela del benessere delle generazioni più giovani del Paese non può passare unicamente da un ripristino della normalità didattica, ma deve includere la rilevazione, la comprensione e la presa in carico dei disturbi cognitivi e delle nuove e aumentate domande di salute fisica e mentale. È, inoltre, da considerare che la frequenza scolastica non è importante soltanto per l'apprendimento di nozioni cognitive, ma anche perché è il luogo privilegiato per acquisire competenze relazionali, sociali, emotive e culturali che risultano fondamentali per l'impostazione di un progetto di vita salutare nel breve, medio e lungo periodo, garantendo il conseguimento di un titolo di studio, una collocazione

occupazionale soddisfacente e una partecipazione soddisfacente alla vita sociale. Sono aumentati i livelli di inattività fisica, sedentarietà ed esposizione ad alimenti ipercalorici e non sani con un potenziale conseguente aumento del sovrappeso e dell'obesità infantile, già tendenzialmente in crescita prima della pandemia. Sono stati, inoltre, rilevati importanti disturbi della qualità e quantità del sonno e un peggioramento nella gestione del tempo libero, con un aumento del tempo passato di fronte a tablet, pc e social media, al di là di quanto richiesto per la partecipazione alle lezioni a distanza. La dipendenza dai social network e dai videogame soprattutto fra i 7 ed i 12 anni (Telefono Azzurro 2019), nonché l'uso precoce di alcool e di stupefacenti di ogni origine (Dipartimento Politiche Antidroga, 2018) risultano fenomeni in aumento e di grande impatto sulla vita dei giovani d'oggi. È stato, infine, rilevato un aumento degli episodi di autolesionismo, soprattutto tra gli adolescenti. Alcuni ricercatori hanno rilevato un aumento di sintomi di depressione e ansia oltre che dei disturbi dell'alimentazione, specialmente con il protrarsi dell'emergenza epidemica, in particolare negli adolescenti più grandi e nelle ragazze. Oltre alla depressione, sono diffusi i disturbi d'ansia cronica, i disturbi alimentari, l'ADHD e le condotte autolesive.

Inoltre risulta essere oggi marcato il fenomeno della violenza tra coetanei ed il bullismo (Saltzman, 2020). Tra i bambini più piccoli, invece, sono emerse una maggiore irritabilità, disturbi del sonno e sintomi di stress, come irrequietezza e ansia da separazione. (FONTE Epidemiologia & Prevenzione). Risulta comprensibile che un pezzo importante della nostra comunità, messo a dura prova dalla pandemia, è stato quello dei ragazzi e delle ragazze disabili e delle loro famiglie. La pandemia ha influito sulla vita di tutti, ma ha messo particolarmente in risalto i problemi e le necessità di queste persone. Secondo il paradigma bio-psico-sociale che è alla base dell'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento della disabilità e della salute dell'individuo) redatto dall'OMS, la persona disabile possiede delle risorse che rimarrebbero latenti a seconda dell'ambiente in cui vive. Di conseguenza, il contesto nel quale una persona con disabilità si trova a vivere può influenzare profondamente l'espressione delle proprie potenzialità, che necessitano di essere stimolate. Diversi studi, come quelli di McCallion e McCarron (2004) e Walsh (2005), confermano che le persone disabili hanno un rischio elevato di decadimento sia a livello mentale che fisico. Per queste persone, infatti, lo svolgimento di semplici attività quotidiane, fisiche, motorie, e ricreative non rappresenta solo un momento di svago e di divertimento, ma è fondamentale per il mantenimento delle abilità minime e per evitare un decadimento precoce.

Ma com'è possibile affrontare un periodo come questo, caratterizzato da continui cambiamenti e restrizioni dei contatti sociali, afflitto da tutte le problematiche finora citate, quando si ha a che fare con gruppi/classe così disomogenei e con ragazzi che presentano BES certificati o meno? A questa ardua domanda provo a rispondere con questo mio modesto contributo fondato su di una Pedagogia Neurofenomenologico Contemplativa ossia su di un mix di "Tecniche di Consapevolezza ed Espressione Corporea Mindfulness Based". Si tratta, come evidenziato in più punti di un Training multidisciplinare di stimolazione cognitiva ritmico/motoria su base ludica focalizzato all'attivazione

di risorse e possibilità non del tutto espresse atte a migliorare, anche in maniera stabile, performance fisiche, emozionali, relazionali, cognitive ed esecutive, sui principi della Neurofenomenologia e delle ECS (Embodied Cognitive Science).

Il risultato è moooooolto più che la somma delle parti! - Sistemi complessi dinamici non lineari.

*“Non c’è amore in un atomo di carbonio,
non c’è un uragano in una molecola d’acqua,
non c’è crollo finanziario in una banconota da un dollaro”*

(Peter Dodds)

Ricordo perfettamente quando, all’età di circa 6-7 anni, mi domandavo continuamente come poteva una “qualcosa” che stava dentro la nostra testa riuscire a pensare ed eseguire, anche egregiamente, tutte quelle cose che facciamo solitamente. A 12-13 anni ero in dubbio se diventare un musicista professionista (sono nato in un quartiere di musicisti e personaggi dello spettacolo molti dei quali più o meno famosi ed iniziai ad interessarmi alla musica a circa 6 anni) o un neuroscienziato (consiglio datomi dai miei insegnanti di allora). Ho scelto la prima strada ma non ho mai smesso di coltivare la seconda. Non me ne pento ma, fino a qualche anno fa, quella fatidica domanda continuava a ripresentarsi nella testa: come riesce il sistema più complesso dell’universo conosciuto ad essere così perfetto, preciso e creativo? E di contro: come è possibile e perché un sistema così complesso ed apparentemente perfetto ad un certo punto può diventare disfunzionale e cadere in atti e pensieri “fuori dalla norma”?

Mi sono, relativamente, tranquillizzato, quando ho conosciuto l’opera di F. J. Varela, la sua Neurofenomenologia e la teoria dei Sistemi Complessi Dinamici non lineari. In fisica moderna un **sistema complesso** è un sistema dinamico a multicomponenti composto da innumerevoli sottosistemi che interagiscono tra loro e viene studiato attraverso indagini di tipo "olistico". Sono sistemi il cui comportamento non può essere compreso a partire dal comportamento dei singoli elementi che li compongono in quanto interagenti tra loro: l'interazione tra i singoli elementi determina il comportamento globale dei sistemi e fornisce loro delle proprietà che possono essere completamente diverse, imprevedibili ed estranee agli elementi singoli. Questa è una delle proprietà dei sistemi complessi chiamata *comportamento emergente* nel senso che a partire dalle interazioni tra i singoli componenti del sistema *emerge* un "comportamento globale" non previsto dallo studio delle singole parti. Ma vediamo brevemente alcune parole chiave riguardanti i sistemi complessi dinamici non lineari:

Interazione: I sistemi complessi sono formati da molti componenti che interagiscono fra di loro e col loro ambiente in innumerevoli modi;

Emergenza: le proprietà dei sistemi complessi nel loro insieme sono molto diverse e spesso inaspettate rispetto alle proprietà dei loro singoli componenti: “non c’è bisogno di qualcosa di più per ottenere qualcosa di più. ecco cosa significa emergenza.” (Murray Gell-Mann);

Dinamica: i sistemi complessi tendono a cambiare stato dinamicamente, manifestando spesso comportamenti imprevedibili a lungo termine;

Auto-organizzazione/autopoiesi: i sistemi complessi possono organizzarsi autonomamente producendo modelli non banali senza progetto. Il concetto di autopoiesi dal greco "auto" (sé) e "poiesis" (creazione), elaborato da F. Varela insieme a H. Maturana, viene utilizzato per indicare che la caratteristica fondamentale dei sistemi viventi è una struttura organizzata al fine di mantenere e rigenerare nel tempo la propria unità e la propria autonomia rispetto alle variazioni dell'ambiente tramite propri processi costituenti che contribuiscono alla rigenerazione e al mantenimento del sistema;

Adattamento: i sistemi complessi possono adattarsi ed evolvere;

Interdisciplinarietà: la scienza della complessità può essere utilizzata per comprendere e gestire un’ampia gamma di sistemi in molti ambiti. Questo sistema di pensiero ha rivelato quell’unitarietà, quella inscindibilità che intimamente ho sempre pensato e mi ha “liquefatto” in quel continuum di “emergenze” imprevedibili. Ha confermato che quella mia propensione per una Pedagogia Contemplativa (sinceramente influenzata dal pensiero orientale) non è per niente in contrasto con il pragmatismo fenomenologico delle neuroscienze occidentali ma anzi ne è un proficuo arricchimento. Ecco perché non sono mai stato sicurissimo al 100% del mio pensiero/operato ed ecco perché, quando sono diciamo “costretto” a dividere, sezionare, analizzare un particolare mi trovo sempre in enormi difficoltà. Perché siamo un sistema complesso dinamico non lineare! Io, l’altro ed il contesto siamo tutti in una continua interazione inscindibile momento per momento che porta a...? Non è possibile prevederlo! Possiamo, ed aggiungo dovremmo, viverlo pienamente in presenza!

L’importanza fondamentale del lavoro su di sé

“Il più importante lavoro pedagogico è quello che ogni insegnante può fare su di sé affinché si instauri fra lui ed i suoi allievi una relazione profonda, una corrente di pensieri e sentimenti”

(Rudolf Steiner 1861-1925)

Sembrerà un po' forte ma penso che non tutti possano esercitare l’attività di Educatori (Insegnanti, Docenti, Formatori etc.), specialmente se pensiamo ad una tematica così complessa e sensibile

qual' è quella del sostegno. Anzi sarei ancora più categorico nel dire che è un mestiere per pochi, che è “quasi” una missione e che richiede un grandissimo impegno, responsabilità ed Amore, proprio con la A maiuscola.

“Insegnare significa donare, Insegnare significa amare” (Erich Fromm).

“...Insegnare significa condividere. L'empatia è alla base della relazione docente-allievo. Autenticità e Congruenza riguardano la capacità di essere spontanei e trasparenti nelle relazioni. Accettazione incondizionata dei vissuti e delle esperienze, astenendosi da ogni forma di interpretazione e/o giudizio, significa accettare la realtà esistenziale dell'altro e valorizzare l'altro per ciò che è...” (Carl Rogers).

Alla stregua di un buon psicoterapeuta, il docente di sostegno adibito alla relazione d'aiuto deve conoscere profondamente se stesso pertanto considero fondamentale il lavoro su di sé.

Quando due persone conversano tra loro, il 90% dei messaggi che si scambiano passano a livello non verbale: utilizzo dello spazio, postura, fisiologia, espressione del viso, gestualità, tono e timbro della voce, ecc. Sono questi aspetti più primitivi della comunicazione che informano reciprocamente gli interlocutori delle emozioni, del coinvolgimento, della sincerità ed affidabilità dell'altro (Watzlawick et al., 1967). Anche all'interno degli aspetti non verbali ce ne sono alcuni suscettibili di venir facilmente influenzati dalla volontà cosciente, ed altri meno o per nulla. Nella comunicazione, come in ogni linguaggio, ci sono differenti livelli di espressione, che coesistono nello stesso messaggio. Alcuni di questi livelli sono più esteriori, più suscettibili di essere appresi come capacità e comportamenti. Altri via via più sottili, più profondi, più intimi, meno legati all'apparire, più radicati nell'essere. (Scardovelli, 1988, 1992, 1999). In qualunque relazione d'aiuto valgono gli stessi fondamentali principi: ciò che tocca il cuore adulto o ragazzo non sono le tecniche, sia pure importanti, o il comportamento manifesto del docente, ma gli aspetti più sottili della comunicazione, radicati nel suo modo di essere (Carlson, Shield, 1989). A livello profondo ed intimo, quello che conta in una relazione d'aiuto, è che non si può mentire: si comunica quello che si è. Ecco l'importanza di una formazione che sia in grado di far emergere le qualità dell'essere: empatia, compassione, gratitudine, generosità, gioioso entusiasmo, fede positiva, dedizione alla verità, amore. Senza amore, senza reale apertura siamo preda di attaccamenti ed avversioni. Le nostre azioni educative non possono essere efficaci perché non siamo in grado di vedere la realtà così come è (Hellinger, Ten Hovel, 1996; Hellinger, 1998).

L'amore si radica e si alimenta nel senso di unità, convibrazione, compartecipazione. Possiamo diventare consapevoli ed amare solo nella misura in cui lasciamo andare l'EGO (Thich Nhat Hanh, 1993).

Trasformare il carattere (sciogliere l'EGO) è un lavoro lungo, complesso e spesso doloroso. La nostra è una società sempre più attenta all'immagine, e sempre meno interessata alle qualità umane profonde. Gran parte della formazione, oggi, in sintonia con questa struttura socio-economica e culturale, non si occupa minimamente di scalfire l'EGO degli allievi, ma solo di offrire strumenti di conoscenza per comunicare in modo intelligente e brillante (Convey, 1989). La formazione non si occupa di sviluppare le qualità dell'essere (Walsh, Vaughan, 1993). Si accontenta di adattare meglio la persona ad una società palesemente malata (Maslow, 1962). Non ci si occupa di sviluppare umiltà e dedizione alla verità, amorevole gentilezza e gratitudine. Per chi, come me, condivide una visione mindfulness based nei suoi presupposti e nelle sue implicazioni spirituali profonde può cercare risposte nello sviluppo delle qualità dell'essere. In primo luogo nell'umiltà, che significa contatto con il terreno, contatto con la realtà. Umiltà significa accettare la realtà dell'adesso così come è, senza pretese, senza giudizio, senza attaccamenti ed avversioni (E. Tolle, 1997). La piena accettazione della realtà dell'adesso dischiude le porte della consapevolezza, della visione profonda, non distorta dalle proiezioni insite naturalmente nei bisogni, attaccamenti, desideri dell'osservatore (Sumedho, 1992; Pensa, 1998). Solo attraverso una visione profonda noi riusciamo a vedere e ad ascoltare l'altro per come è, nel qui ed ora, nella sua essenza umana, al di sotto delle apparenze, della maschera, dei condizionamenti ed aspettative familiari e sociali. Questo è il significato dell'accettazione incondizionata, della compassione e dell'amore per l'altro sofferente. La compassione, come fenomeno di risonanza empatica, è il balsamo più efficace. Il compito di un educatore è agevolare questo cambiamento, unico in grado di riattivare il processo di aiuto, che è un processo squisitamente interiore e spirituale creando un ponte con il nostro interlocutore, un ponte di fratellanza che poggia sul senso di comunione e condivisione profonda come esseri umani.

Il corpo, il ritmo, il movimento, la musica e il canto sono alcune delle forme più antiche e quindi più profonde di comunicazione. Quanto più il Docente/Insegnante ha sviluppato qualità di ascolto profondo e di risonanza empatica tanto più il suo modo di toccare il corpo, lo strumento o di utilizzare la voce sarà guidato da qualità sottili perciò non avremo bisogno di una tecnica esibizionistica, perseguita dall'EGO ma di una bellezza profonda, dell'anima, radicata nell'essere. Questo è un metodo di trattamento concreto ed efficace avente come scopo primario il miglioramento della qualità di vita ed il cui assunto di base è di **considerare più le risorse che i limiti del soggetto**. Ecco il motivo di un **approccio Mindfulness Based!** Perché ci permette di affrontare in una prospettiva originale ed efficace, professionale e responsabile lo sviluppo di "soft skills" e di qualità fondamentali che si sono rivelate sempre più deficitarie. In particolare nella relazione d'aiuto per il sostegno dei BES, per la prevenzione e correzione di ansia da prestazione, disturbi da stress correlato, deficit d'attenzione, concentrazione ed iperattività, sviluppo della curiosità epistemica e, conseguentemente, di una motivazione intrinseca, aumento del senso di autoefficacia ed autostima, sviluppo della Consapevolezza con il fine ultimo di migliorare in generale il Benessere PsicoFisico.

Questo scritto verrà risolto come descrizione una mia lezione tipo pertanto vedrà lo svolgimento ed il susseguirsi di alcune Tecniche di Consapevolezza ed Espressione Corporea Mindfulness Based che compongono il Training multidisciplinare di stimolazione cognitiva ritmico/motoria. Ricordo che si tratta di attività gioiose e giocose, nelle quali “il compito è divertirsi”. Come in una magica alchimia verranno liberate risorse e possibilità non del tutto espresse atte a migliorare, anche in maniera stabile, performance fisiche, emozionali, relazionali, cognitive ed esecutive, sui principi della Neurofenomenologia e delle ECS (Embodied Cognitive Science). Andiamo a descrivere, seppur succintamente, i due pilastri fondamentali sui quali è basato questo mio lavoro di ricerca.

Neurofenomenologia ed ECS (Embodied Cognitive Science)

*“Experience and scientific understanding are
like two legs without which we cannot walk”*

Francisco J. Varela (1946-2001)

Nuovi paradigmi scientifici interdisciplinari si sono fatti strada ormai da vari anni. Due di questi, oggetto del presente elaborato, sono a me particolarmente cari. Il primo è senz’altro le *Embodied Cognitive Science* (ECS), paradigma secondo il quale «la cognizione è un processo dipendente anche dalla dimensione della corporeità: ovvero, la modalità con cui agiamo dipende da ciò che noi percepiamo, dalla relazione del nostro corpo con l’ambiente fisico» (Wilson, 2002). **Cioè i processi cognitivi sono dipendenti dal sistema senso-motorio.** In tal modo la dimensione della percezione e quella dell’azione viaggiano parallelamente (Gomez Paloma, 2013, pp. 159-160). Si tratta, cioè, di un principio che valorizza la biologia corporea dell’organismo di uno studente (*Embodied*) come generatore del processo mentale (*Cognition*). Quindi l’entità con la quale dover fare i conti ogni qualvolta si è convinti di voler intervenire sui processi di apprendimento, compresi quelli oggetto di disturbo specifico (che comprendo nel grande ombrello denominato dall’acronimo BES) è in primis il Corpo!. La possibilità di comprendere se esistano basi scientifiche per rinnovare la didattica, nel rispetto della circolarità corpo-mente-ambiente, apre uno scenario innovativo nell’ambito del tema dei BES soprattutto sul piano dell’azione didattica compensatoria secondo i principi risalenti all’ECS ed alla Neurofenomenologia.

Il secondo paradigma scientifico al quale sono profondamente legato (e grato) è quello della Neurofenomenologia la quale si propone di superare la tradizionale dicotomia tra mente e corpo. Vuole “sposare la moderna scienza cognitiva con un approccio rigoroso all’esperienza umana”, promuovendo una “scienza in prima persona” (Varela, 1996), con la quale l’osservatore esamina la

propria esperienza della coscienza usando dei metodi con i quali è possibile fare delle verifiche scientifiche. Insomma, il tentativo di Varela consiste nel coniugare l'osservazione in terza persona (tipica delle scienze empiriche) con l'analisi in prima persona: l'oggettività con la soggettività. Infatti ha introdotto, nella metodologia di studio dell'esperienza umana, una ben definita pratica individuale in cui esercitarsi quotidianamente, che permette di "vedere in presa diretta" il "materializzarsi" dei nostri pensieri, dei nostri atteggiamenti, delle nostre aspettative e delle nostre emozioni. Nello stesso tempo essa tiene un costante riferimento alle strutture biologiche umane (neuroscienze), a quelle cognitive e psicologiche, a quelle epistemologiche e linguistiche, a quelle sociali e ambientali.

Questo permette all'esperienzialità individuale di non rimanere chiusa in una sfera privata, ma di essere condivisa e permette, inoltre, alla comunità di aiutare il singolo a interpretare e codificare ciò che esperisce e a renderlo accessibile agli altri soggetti. Il modo di conoscere scientifico-oggettivante è solo una modalità particolare di conoscenza, che non può avere carattere onnicomprensivo e assoluto, e che esistono ambiti dell'esperienza umana che gli sono preclusi intrinsecamente.

Non scordiamoci mai che quando parliamo di autoriflessività e di metacognizione parliamo di esperienze che il soggetto vive prendendo in esame un oggetto (la mente) che appartiene, coincide con il soggetto stesso. In poche parole, e per quanto strano e singolare possa essere, il soggetto che esamina coincide con l'oggetto esaminato. La mente riflette su se stessa! Esperienza soggettiva! Ecco allora che le parole di Varela: "*Experience and scientific understanding are like two legs without which we cannot walk*" ora ci appaiono più chiare.

Nella teoria di Varela la conoscenza pre-mentale sorge da una rete, non una rete di neuroni, bensì di micro-esperienze, le azioni e percezioni del corpo, che egli chiama *atti incarnati*. Egli considerò l'embodiment come un punto di partenza naturale per definire un'appropriata *strategia di ricerca*.

Questo modello converge verso una conclusione che per Varela è essenziale: al fondo non c'è, né un mondo materiale predeterminato, né una mente immateriale" (F. Bertossa, R. Ferrari, "Lo sguardo senza occhio", p.135-136).