

Dipartimento di

Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”

Dottorato di Ricerca in Educazione nella Società Contemporanea

Ciclo XXXV

L'IMPROVVISAZIONE PEDAGOGICA DEGLI INSEGNANTI DI SCUOLA

Cognome e nome: Corbella Laura

Matricola: 767204

Tutor: prof. Sergio Tramma

Supervisor: prof. Ivano Gamelli

Coordinatore: prof.ssa Francesca Antonacci

ANNO ACCADEMICO 2022-2023

INDICE

Introduzione	5
Capitolo 1. Improvvisazione e insegnamento scolastico	9
1.1 Incontrollabilità, incertezza e risonanza.....	10
1.2 L'inghippo della scuola: tra pressioni neoliberiste e istanze formative della persona.....	14
1.3 La classe come scena improvvisata: performare con e nella materialità scolastica.....	18
1.4 Mappare l'improvvisazione pedagogica: stare nell'inghippo, produrre mondo	21
1.5 Lo stato dell'arte: l'improvvisazione degli insegnanti di scuola	23
1.5.1 Tra tentativi di legittimazione e connotazioni negative: l'improvvisazione nei testi per i docenti.....	24
1.5.2 La relazione formativa come improvvisazione	27
1.5.3 L'attitudine improvvisante dei docenti e il suo allenamento	30
1.5.4 Improvvisazione come atteggiamento di resistenza e di gioco con le strutture istituzionali.....	34
1.6 Le domande di ricerca.....	35
Capitolo 2. Considerazioni metodologiche	37
2.1 Oggetto, onda o intreccio? Epistemologie per guardare all'improvvisazione del docente.....	38
2.2 Disegno di ricerca, reclutamento e contesti	45
2.3 Le osservazioni in classe.....	47
2.4 Le interviste.....	53
2.5 Mettere in circolo saperi, esperienze e prospettive. La ricerca-formazione, tra gioco teatrale e riflessione di gruppo.....	57
2.6 Rilevare, comporre, scomporre e ricomporre: l'analisi tematica.....	67
2.6.1 Diffrangere il fenomeno dell'improvvisazione.....	71
Capitolo 3. L'improvvisazione pedagogica degli insegnanti di scuola	78
3.1 L'imprevisto a scuola.....	80
3.1.2 Quale improvvisazione? Idee e valori sull'insegnamento-apprendimento	87

3.1.2.1 Una concatenazione di eventi imprevedibili.....	89
3.1.2.2 Nella rete di relazioni: una presenza che sostiene e intreccia.....	90
3.1.2.3 Agire i valori democratici	91
3.2 Il corpo in relazione	94
3.2.1 Lo sguardo.....	95
3.2.2 Gestualità	97
3.2.3 Andare verso	99
3.2.4 Il suono della voce	102
3.2.5 Fermarsi, trattenere, respirare nell'imprevisto.....	106
3.3 Fare scuola è teatro, d'improvvisazione	109
3.3.1 La teatralità del corpo docente	112
3.3.2 Immaginare e performare: l'unità di corpo e mente	115
3.3.3 Essere in due alla guida: tra sin-tonie, filtri e scambi	118
3.3.4 Il flusso improvvisativo della classe	126
3.3.5 Sbagliare con leggerezza.....	131
3.3.6 "Fare eco": la <i>mimesis</i> dell'insegnamento	133
3.3.7 Umore, ironia, giocosità.....	136
3.4 Performare la materialità a scuola.....	140
3.4.1 Una didattica improvvisante: la spugna, l'elastico e l'altalena.....	145
3.5 Il bisogno formativo sull'improvvisazione pedagogica.....	152
Capitolo 4. Improvvisare è cogliere gli spazi possibili tra i vincoli esistenti	157
4.1 Restituire e disseminare i risultati della ricerca: un allestimento generativo.....	157
4.2 L'allestimento per la restituzione dei risultati come innesco per domande di trasformazione	160
Conclusioni	166
Bibliografia	172
Ringraziamenti.....	179

Introduzione

Come alunna prima, e come insegnante poi, nel sistema scolastico italiano, mi sono trovata a chiedermi come poter essere fedele a me stessa, nelle intuizioni che riguardavano i miei itinerari di vita, dentro ai limiti dell'istruzione formale, che ho sempre sentito molto stringenti. Dopo la svolta verso l'improvvisazione intrapresa nel mio percorso teatrale, la metafora tra teatro e insegnamento, metabolizzata nell'ambito del corso di Pedagogia del Corpo e osservata e praticata lavorando come insegnante, ha iniziato a lavorare dentro di me e ad aprirmi questioni che hanno destabilizzato alcune concezioni a proposito del mio ruolo in aula. Come si può rifarsi a una metodologia attiva e co-costruttivista, se non improvvisando? Ma è davvero possibile improvvisare nel sistema scolastico contemporaneo? Come si possono formare gli insegnanti all'improvvisazione? E perché non vengono formati esplicitamente e intenzionalmente in questo ambito? Queste domande mi hanno messo in una posizione di sconforto, non soltanto cognitivo, ma anche corporeo e filosofico. Gli ostacoli che si trovano nell'esperienza quotidiana di un docente di scuola pubblica nell'applicare principi metodologici di insegnamento di tipo puerocentrico, democratico e partecipativo (promossi negli anni di formazione come cardinali), assumono, alla luce di queste domande, dimensioni invalicabili. E quella stessa formazione inizia a rivelare delle criticità: ma com'è che, esattamente, si accoglie l'imprevisto, magari portato da un bambino, dentro la complessa e stringente macchina dell'istruzione scolastica? E quando si riesce nel proposito, si assiste a smottamenti non indifferenti nei propri progetti, nelle proprie strutture, nelle proprie convinzioni. Senza contare che questi sono determinati da obiettivi istituzionali e aspettative più e meno implicite rispetto ai contenuti di insegnamento. Nella pratica, la fattibilità di una scuola veramente inclusiva del percorso di ciascuna e ciascuno sembra allora allontanarsi, lasciando il docente solo, in mezzo a tensioni di segno opposto. Questo vissuto di scomodità creato dallo scarto tra i vincoli stringenti del sistema scuola e l'ideale formativo rivolto alla centralità della persona, che trovava negli studi pedagogici un radicamento, esasperato dalla pratica artistica di una forma di espressività collettiva, co-creata e istantanea, ha innescato la spinta a intraprendere un percorso di ricerca accademico su improvvisazione come tema pedagogico dell'insegnamento.

Si può descrivere l'improvvisazione come tema pedagogico? Come si manifesta l'improvvisazione degli insegnanti di scuola? Cosa rileva, quando accade? In che modo influisce sul processo formativo?

Parlare di "improvvisazione", nel registro colloquiale italiano, significa evocare un campo semantico sbilanciato su significati negativi. Spesso usato come sinonimo di "impreparazione",

“approssimazione”, “trascuratezza”, è una parola-tabù in ambito professionale, soprattutto nelle professioni educative (Gamelli, 2011). Nella musica, nell’arte, nel teatro e nella danza l’improvvisazione è, invece, espressione elevata di talento e preparazione, poiché richiama a quella condizione in cui, di fronte a condizioni non decise a priori, l’artista risponde con talento e abilità frutto di grande esercizio. Nel mondo dell’arte, l’improvvisazione non esclude la preparazione, ma anzi la necessita; la conoscenza e la padronanza di schemi di narrazione, di possibilità corporee, di strumenti e tecniche e del loro uso nel momento appropriato, costituiscono elementi in grado di dare ordine e creare in situazioni in cui vi è assenza di pianificazione, ed essi vengono utilizzati dall’improvvisatore per scoprire e costruire sul momento un significato, una narrazione, una direzione. Improvvisare significa creare un senso di lettura, anche momentaneo, del caos; e in ragione di esso, successivamente, compiere i passi successivi. Anche nella vita quotidiana ognuno, per far fronte agli imprevisti di ogni giorno, si riferisce alle proprie conoscenze pregresse, strutturando istantaneamente il proprio approccio momentaneo, compiendo quindi uno sforzo adattivo per accogliere il nuovo. Considerando che questa condizione è particolarmente presente nel mondo della formazione, introdurre l’improvvisazione nel lessico del discorso pedagogico può portare degli indispensabili vantaggi per meglio comprendere la complessità della professione educativa, come già stanno testimoniando da alcuni esempi di ricerche nazionali e internazionali.

L’intuizione con cui ho costruito questo progetto di ricerca è che l’improvvisazione sia un’esperienza costante, anche se non necessariamente consapevole, nell’esperienza dei docenti di scuola, nonostante gli appuntamenti istituzionali, altamente strutturanti, che costellano il percorso scolastico. La formazione dei docenti prima e durante il servizio conserva la tendenza, di cui parla Gamelli, a rimuovere il tema improvvisativo, a favore della ricerca di una normatività, un’omologazione e riconoscibilità universale dei percorsi di insegnamento/apprendimento. L’improvvisazione resta una componente fondamentale e inevitabile della professionalità dei docenti anche quando viene taciuta e anche quando inconscia. È anzi un aspetto dell’azione del docente sulla soglia, che interconnette temi pedagogici consci e inconsci: coincide con la manifestazione del soggetto formatore, nella sua unicità, nella relazione con i soggetti in formazione, anch’essi unici, e con l’ambiente dove la formazione avviene.

Non essendo pedagogicamente considerato e “visto”, il mondo dell’inintenzionale e del probabile non significa che non esista. Al contrario esiste e agisce, determina e crea sia nei soggetti che fanno pedagogia sia in quelli che la subiscono. (Bonetta, 2017, p. 147)

Inquadrare un significato differente, nobilitante, di improvvisazione nella ricerca sull’insegnamento comporta delle conseguenze a cascata con potenzialità trasformative. Può permettere di abbracciare una visione complessa e non lineare con cui guardare all’azione dell’insegnante nel contesto scolastico, sui differenti piani. Quello dell’integrazione del portato di

bambine, bambini, ragazze e ragazzi e delle tracce della loro ricerca originale in corso nel mondo, che emergono quotidianamente nelle classi scolastiche, nei processi di insegnamento-apprendimento, riuscendo a intuire il ponte con cui questo essere in ricerca “spontaneo” si congiunge con quello codificato dalle discipline. Il piano della comprensione, senza costrizione, la dimensione fluida e mobile della relazione formativa, con i suoi peculiari andamenti sul piano educativo e didattico. Infine, il piano della comprensione, descrizione e analisi fine dell’agire corporeo degli insegnanti, ove l’improvvisazione risiede e agisce.

Questa ricerca cerca di avviare il lavoro su questi piani, come si vedrà, con un taglio specificatamente dedicato a ciò che accade in classe, di tipo fenomenologico/etnografico, e alla prospettiva degli insegnanti, interrogati anche in modo performativo con proposte teatrali per innescare l’espressione dei loro vissuti e delle loro riflessioni. Lo scopo della ricerca è descrivere l’improvvisazione pedagogica degli insegnanti di scuola a partire dagli eventi improvvisativi che accadono in classe e dall’esperienza di ciò che loro stessi riconoscono come improvvisazione. In questo senso, ci si pone in una visione della ricerca pedagogica come

punto di vista scientifico volto a problematizzare l’intento, il mutamento, l’asimmetria copresenti in una situazione, che può essere identificata come formativa (...) [che si prefigge] di esplicitare però una trama il cui senso apparirà, compiutamente, solo alla fine. Una simile prospettiva ci conduce a rivedere profondamente il vocabolario pedagogico tradizionale; la cui storia lo rivela poco propenso ad ammettere la necessità di acquisire le categorie dell’aleatorio, dell’accidentale, del disequilibrio, dell’indecisione, dell’irrazionalità (Demetrio, 2020, p. 19)

Il primo capitolo è dedicato all’inquadramento teorico dell’improvvisazione come tema pedagogico sia da un punto di vista filosofico e sociologico, sia per quanto riguarda la revisione della letteratura sul tema. In questo capitolo emergono dei temi portanti dello studio, che hanno visto un loro manifestarsi in modo specifico nel contesto della ricerca sul campo. Essa ha avuto luogo in quattro plessi scolastici di diverso ordine e grado, rifacentesi a tre differenti istituti statali, dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado, in Lombardia. Vi hanno preso parte 8 insegnanti nella prima fase di rilevazione in classe, e tre gruppi (uno per istituto), per un totale di 23 insegnanti, nella fase di ricerca-formazione con l’improvvisazione teatrale. Il disegno di ricerca è illustrato nel secondo capitolo.

Il dipanarsi della ricerca ha innescato molte riflessioni epistemologiche sulla natura dell’improvvisazione come oggetto pedagogico. Anch’esse sono illustrate nel capitolo 2, dove si rende conto delle motivazioni alla base di alcune scelte metodologiche che hanno segnato delle svolte importanti per lo svolgimento della ricerca, come per esempio l’adozione di una prospettiva artistica e performativa sui dati successiva all’analisi tematica. Queste argomentazioni cercano di rendere

conto della dominanza analitica e analogica (Demetrio, 2020) che ho cercato di mettere in campo, in senso cognitivo, nell'elaborazione di questo lavoro di ricerca.

La prospettiva descritta è quella attraverso cui leggere i risultati riportati nel capitolo 3, in cui al lettore è proposto un itinerario attraverso quattro macroaree tematiche intervallate dagli elaborati grafici che hanno accompagnato la fase finale, artistica e performativa, dell'analisi dei dati. Nel capitolo 4 è descritta l'installazione attraverso cui la ricerca è stata disseminata negli stessi istituti scolastici che vi hanno preso parte, e in un contesto formativo universitario. L'installazione è stata anche la sede degli incontri di restituzione ai gruppi di insegnanti partecipanti, che hanno costituito occasioni di innesco di riflessioni cruciali per il proseguo della ricerca.

Capitolo 1. Improvvisazione e insegnamento scolastico

Individuare l'improvvisazione come tema pedagogico è indispensabile per l'insegnamento scolastico, nell'ottica di una trasformazione in senso attivo, partecipato, democratico, sconfinato della scuola pubblica. L'educazione è già stata riconosciuta come inerentemente improvvisativa, così come l'insegnamento scolastico (Cappa & Negro, 2006; Gamelli, 2011; Lobman, 2011; Santi, 2017b, 2017a; Sawyer, 2004; Shem-Tov, 2011; Zorzi, 2020; Zorzi et al., 2019): la sua potenzialità trasformativa per il sistema scuola deriva, tuttavia, dal mettere in luce le sue caratteristiche pedagogiche fondanti, come il rapporto che instaura con l'imprevisto, l'incontrollabilità e le strutture, trovando la via perché gli insegnanti, in primis, si rendano conto di quando e come improvvisano, e come potrebbero improvvisare con coscienza e consapevolezza nello svolgimento della professione.

Teaching has been recognized as inherently improvisational. Yet a potential professionalization of Pedagogical Improvisation (PI) would require methods of training educators to identify, experience, and, finally, consciously employ it. (Ben-Horin, 2016, p. 2)

L'improvvisazione pedagogica si dirige nel segno opposto rispetto a una tensione che, come si scriverà più avanti, è culturale in senso ampio: la ricerca spasmodica del maggior grado possibile di controllabilità dei percorsi formativi. Attualmente nella scuola i processi valutativi, le prove standardizzate, i materiali omologati, mal si prestano a includere le diversità individuali, le intuizioni originali delle menti e la pluralità dei linguaggi. Oggigiorno agisce sull'intero sistema scolastico istituzionale una precisa *weltanschauung* con cui non si può non fare i conti, nei panni del docente, perché, nel caso si voglia fare un lavoro di segno opposto, per esempio improvvisando con consapevolezza, l'unica strada percorribile corrisponderebbe a intraprendere un gioco ribelle rispetto a numerosi vincoli, più o meno espliciti, che costellano il sistema scolastico. La parola trasformazione, quindi, vuole richiamare un approccio al presente ancora dominato da logiche del mercato depauperanti per la scuola e il suo fine formativo per la persona a tutto tondo, sottoponendola a pressioni prestazionali, in un quadro che troppo spesso si limita a concepire l'educazione e la formazione come mezzi per rispondere a un preciso modello sviluppo economico. In questo senso, l'accento sulla performance, intesa nella sua connotazione prestazionale e critica (Mancino & Rizzo, 2022) e non descrittivo-funzionale (così come si trova nell'ICF 2020), mette confini decisi all'improvvisazione nelle istituzioni educative.

Il principio della *performance*, il cui motore è la produttività, tende a schiacciare la spontaneità, l'imprevisto, il rischio. (Mancino & Rizzo, 2022, p. 13)

Tuttavia, l'improvvisazione è un'attività umana in controtendenza con la spinta prestazionale, perché, invece, instaura un rapporto individuale e collettivo di tipo giocoso e creativo con

l'incontrollabilità e l'imprevedibilità: sia come fenomeno spontaneo dell'educazione, sia come scenario di formazione di secondo livello, improvvisare mette in luce contemporaneamente quali siano le regole del gioco, ovvero i limiti alla libertà di azione, e in essi quali siano le strategie più efficaci per raggiungere una co-creazione collaborativa di valore formativo (nel caso dell'educazione) o artistico (nel caso del teatro, della musica, della pittura), per tutte le parti. L'improvvisazione come tema pedagogico si rende tanto più necessaria nel quadro più generale di un mondo sociale e globale sempre più complesso e sempre più interconnesso, minacciato da crisi gravi, pressanti ed evidenti, che nei micro-eventi di una classe scolastica trovano dense e pressurizzate manifestazioni. Accogliendo l'invito a un pensiero ecologico, inter e intra-connesso, di studiose femministe come Donna Haraway (2016) e Karen Barad (2007), ho cercato, in questa tesi, di mappare vie per "stare nell'inghippo" (così tradurrei il celebre titolo *Staying with the trouble* della Haraway) che si genera nei micro-eventi della classe di scuola tenendo aperta la via a un pensiero tentacolare, che cerca di connettere più che isolare i fenomeni, guardando quindi alla scuola ma anche alla vita. Per questo motivo, in questo primo capitolo, non mi limiterò a proporre una descrizione del fenomeno dell'improvvisazione pedagogica a partire dalla revisione della letteratura, ma sarà aperta una lettura critica a campo largo delle tendenze che giocano a sfavore o a favore di questo fenomeno, che si rilevano nella società e nella scuola, in ragione delle quali l'improvvisazione è tanto vituperata quanto necessaria.

1.1 Incontrollabilità, incertezza e risonanza

Secondo Rosa (2020), le società occidentali tardo-moderne (quindi anche quella italiana ed europea) possono sopravvivere solo grazie al "principio di stabilizzazione dinamica": ovvero mantengono sé stesse solo dinamicamente, attraverso innovazione, accelerazione e crescita costanti. Questo si realizza attraverso un'impostazione delle strutture sociali e la perpetrazione di un preciso modello culturale, per cui queste società normalizzano e naturalizzano per gli individui, le organizzazioni e le istituzioni, una modalità di relazione aggressiva con il mondo, basata sul limitare la controllabilità. Inoltre, vige nella nostra società un paradigma culturale volto al dominio degli esseri umani sul mondo, che convoglia narrazioni e rappresentazioni dell'immaginario pubblico e individuale, che aggiunge, oltre alla pressione sociale esterna, una pressione interna all'individuo a muoversi entro questo paradigma.

L'orientamento aggressivo verso il mondo è la tendenza a controllarlo, masterizzarlo, modificarlo ai propri scopi; individui e organizzazioni si muovono in questo senso sia perché incorporano un sentimento di dominio umano sul mondo, antropocentrico e specistico, sia perché le conseguenze di inanellare fallimenti rispetto a questo obiettivo sono terrificanti dal punto di vista sociale (*ibid.*). Questo programma culturale, però, secondo Rosa (2020), è fallace e pericoloso. Al

tentativo di soggiogare sempre più efficacemente l'incontrollabilità, corrisponde inversamente un ampliamento della stessa. Invece di ridursi, essa assume progressivamente caratteri mostruosi e molto più minacciosi di quelli iniziali: cambiamento climatico, erosione dei terreni, siccità, isolamento sociale, aumento di patologie nuove e sconosciute, peggioramento della salute mentale, solo per citare alcune delle conseguenze. Inoltre, per funzionare, l'attuazione spasmodica di strategie di controllabilità comporta un effetto collaterale ineludibile, ovvero la perdita delle possibilità di entrare in un rapporto con il mondo attraverso una relazione differente: di risonanza, comunione e vibrazione (*ibid.*). Paradossalmente, pur essendo aumentata la presa che ciascun individuo può esercitare sul mondo (si pensi al quantitativo infinito di informazioni raggiungibile attraverso il digitale o quanto sia veloce raggiungere l'altro capo del mondo attraverso un viaggio in aereo), le interazioni sociali tendono a diventare sempre meno "prossime", e all'accessibilità di informazioni su qualunque fatto accaduto nel mondo in qualunque momento non va corrispondendo un aumento dell'effetto emotivo che questi fatti causano, anzi: la conoscenza continua e incessante di informazioni di devastazioni, guerre e disastri ecologici provoca una sensazione di assuefazione. Questa disaffezione e disillusione verso i fatti del mondo sono, secondo Rosa, strutturali dal punto di vista sociologico nelle società tardo-moderne, fino all'estrema conseguenza che il mondo diventa muto dal punto di vista relazionale (*relationless*): il mondo, l'altro, perdono ogni possibilità di entrare in comunicazione con noi, diventano muti; la relazione corporea con esso viene progressivamente rinnegata, fino a perdere completamente le possibilità di entrarvi in un rapporto di risonanza sensibile. Si perde il mondo fuori e contemporaneamente si smarrisce il mondo "dentro", perché è nelle occasioni di stabilire una connessione con il mondo esterno che quello interiore si compone.

È chiaro che, in questo quadro sicuramente desolante, l'implicazione reciproca dell'incontro pedagogico tra individui e individui e mondo, che *può* avvenire nelle classi scolastiche, è drammaticamente ostacolata. Per un individuo di questa società, il conflitto tra urgenza della controllabilità e bisogno di risonanza si riscontra in ogni dimensione della biografia individuale, tra cui anche l'educazione. Rispetto agli insegnanti, nella morsa tra controllo istituzionale e dimensione vibrante dell'educare-istruire, Rosa afferma:

Meanwhile teachers – who day after day are torn between on the one hand the control demanded by education authorities and standardized curricula, along with the performance expectation of parents, and on the other hand the students' need for resonance, along with the resonant processes that occur in the classroom *regardless* – find themselves more susceptible to *burnout* than any other class of professionals. (Rosa 2020, p.69)

Chi è interessato a un paradigma di relazione con il mondo alternativo (*resonance*) si trova ad aprire e mantenere con fatica breccie dove questo possa accadere, in aperta controtendenza e nel mezzo di pressioni di segno opposto. Rosa si spinge oltre, individuando nella necessità strutturale della società di tenere tutto ciò che è possibile sotto controllo, attraverso strumenti quali la burocrazia e la

normativa, l'assottigliamento delle possibilità di tutte le professioni di cura di dedicarsi a ciò che invece dovrebbe essere il nucleo pulsante del loro stesso esistere. Queste professioni incontrano in tal modo un lutto, di tipo simbolico-immaginario: la cultura della crescita continua svaluta ciò che non è misurabile, calcolabile, tangibile e afferrabile – qualità opposte a ciò che invece è vitale e pulsante nelle professioni di cura. La concezione che condivido con la professione dell'insegnante, immagino fondamentale, per esempio, la sua capacità di percepire ed intercettare il mondo infantile e adolescenziale, di farne proprie le modalità; ma questo non può accadere senza la custodia e l'allenamento di "uno sguardo infante, poetico, amante" che è tipico della capacità di immaginare, e quindi di giocare con il mondo (Antonacci, 2012). Gioco e improvvisazione sono affini e non per caso sono entrambi minacciati dalla tecnicizzazione, misurabilità, dematerializzazione e performatività dell'istruzione. Come la risonanza di Rosa, l'immaginazione ludica è un perno per l'improvvisazione perché è la forza propulsiva della "creazione di mondi che hanno un senso, perché irradiano benessere e appagamento" (ivi, p. 103). Chi cerca un rapporto risonante con il mondo è probabilmente anche chi vuole recuperare la sua natura *ludens*, perdendo la pretesa egoica del controllo e del dominio.

Rosa (2020a) ha elaborato una riflessione pedagogica, sotto il nome di "pedagogia della risonanza" che trae le fila rispetto a queste premesse teoriche dal punto di vista educativo. Vale la pena sottolinearne i concetti fondanti perché in affinità con la presente ricerca. Innanzitutto, l'insistenza da parte dello studioso sulla necessità di creare nell'ambito scolastico spazi di incontro autentico e risonante con segmenti di mondo quali sono gli ambiti disciplinari. Quello che per Rosa è fondamentale è che studentesse e studenti entrino in una "relazione trasformativa" con il mondo che viene presentato loro attraverso i linguaggi di ciascuna materia, ovvero, in coerenza con ciò che lui definisce "relazione di risonanza", una relazione in cui vi è la voce di entrambe le parti (alunni, alunne e mondo) e in cui entrambi ne possono risultare cambiati; ma anche una relazione in cui entrambe le parti conservano qualcosa di inaccessibile e che resta insondabile. L'assenza di quest'ultima zona di inconoscibilità fa perdere la qualità risonante della relazione poiché il totale dominio conoscitivo, azzerando il mistero che l'altro porta con sé, riduce al mutismo, e il mutismo delle cose è la prima causa di alienazione dal mondo: quando i fatti e le cose del mondo smettono di avere voce per noi, ci troviamo noi stessi muti e lontani a noi stessi (Rosa, 2020).

Tuttavia, non è soltanto il rapporto tra gli studenti e i contenuti che Rosa reputa fondamentale: la classe, idealmente, a scuola, dovrebbe “crepitare”¹. La classe crepita quando vi è una comune vibrazione di idee, di collaborazione, di partecipazione. Quando gli occhi brillano perché si è acceso qualcosa nell’intuizione di uno studente. “Quando insegnanti e studenti si rendono conto all’improvviso: ora siamo arrivati a un punto dal quale può mettersi in moto qualcosa” (p. 76). Questo necessariamente implica che docenti e studenti si *vedano*, non tanto nei termini di riconoscersi come uguali, quanto invece nel poter cogliere una possibilità di trasformazione nella relazione con l’altro – opportunità che naturalmente è vissuta come interessante per i poli coinvolti. I capisaldi della risonanza come modalità di relazione con il mondo sono, infatti, secondo Rosa, il “farsi toccare” (*being affected*); l’ “autoefficacia” (*self-efficacy*), ovvero l’esperienza dell’effetto della propria azione sul mondo; la “trasformazione adattiva” (*adaptive transformation*) ovvero cambiare nella e con la relazione con l’altro, in una giusta misura che corrisponde al non appropriarsi dell’altro e contemporaneamente al perdere sé stessi; e l’ “incontrollabilità” (*uncontrollability*), ovvero la conservazione della consapevolezza che l’esito della trasformazione data dall’incontro è aperto, non programmabile. Quattro punti che presentano, come si vedrà, una clamorosa sovrapposizione con le caratteristiche dell’improvvisazione pedagogica; la quale non può, a mio parere, promettere di entrare in una relazione di risonanza, ma può indicare una modalità di percepire (*being affected*) vincoli, imprevisti e limitazioni in chiave generativa (*self-efficacy*) per creare entro di essi una realtà impensata (*uncontrollability*) da cui possono scaturire esiti formativi (*adaptive transformation*).

I tre poli – il sapere, l’insegnante, le studentesse e gli studenti – sono proposti da Rosa come collocati ai vertici di un triangolo. Il triangolo può essere un triangolo di alienazione o un triangolo di risonanza, e sui lati di questo triangolo ci possono essere delle relazioni interrotte e mute oppure risonanti e vibranti. Tuttavia, questi triangoli sono posti a clessidra, un modello mobile che invita a tenere presente che alienazione e risonanza sono due poli comunicanti e uno l’ombra dell’altro. “La risonanza non si lascia impostare di per sé come una condizione duratura e credo sarebbe persino sbagliato se lo si potesse fare” (p.102): se condizione della relazione di risonanza è un’area di inconoscibilità e di inaccessibilità dell’altro-da-me, nella pedagogia della risonanza le contraddizioni, gli attriti, gli spiazzamenti sono vitali. L’assenza di qualsivoglia forma di contraddizione in classe è un’anticipazione di un’alienazione più subdola: sembra apparire tutto tranquillo, ma in realtà nessuna delle parti sta vivendo una trasformazione.

¹ “Quando la classe crepita” sarebbe il sottotitolo originale del testo “Pedagogia della risonanza”, che in italiano è attribuito al solo Rosa con il sottotitolo di “Conversazione con Wolfgang Endres”, al quale invece, nell’edizione originale è attribuito il coautorato. Le ragioni di questa scelta editoriale sono ben spiegate nell’introduzione di Fiore, che ne ha curato la traduzione, al testo in italiano.

Rosa (2020), in modo radicale, prospetta nella *pars construens* della sua teoria la possibilità di esercitare la perdita di controllo in modo consapevole, come cura alla pressione aggressiva sul mondo. Fino a estreme conseguenze, come quelle dell'accettare come parte integrante dell'esperienza umana la morte, la malattia, l'infertilità e quelli che, riassumendo non esaustivamente, sono i dolori dell'esistenza che colpiscono gli individui a livello personale e sociale. Si tratta di una prospettiva filosofico-pratica che trova dei rispecchiamenti in culture diverse da quelle tardo-moderne, in cui tuttavia riconosco alcune spinte interne: la diffusione di pratiche corporeo-meditative, come lo yoga, o dialogiche e autoriflessive, come la psicoterapia. Questi sono spazi di sospensione dell'accelerazione del tempo e del tentativo di controllo umano sul mondo, e sono frequentati dagli individui "occidentali" come luoghi deputati alla cura di sé – di fatto confermando che il resto della loro esperienza di vita va in direzione opposta. Sono anche spazi che sono attaccati da più fronti, innanzitutto per quella tendenza interiorizzata alla performatività (per cui anche una lezione di yoga può essere vissuta, dall'individuo "tardo-moderno", come asfissiante dal punto di vista della necessità di fare di più e fare meglio), e poi da condizioni esterne, a partire dal fatto che si tratta di spazi che è possibile frequentare solo se si è in una condizione privilegiata costruita dalla capacità economica dell'individuo stesso o della sua famiglia. Per quanto riguarda i sistemi di istruzione, il cortocircuito nasce dall'impossibilità intrinseca di esercitare la perdita di controllo in un sistema che è di per sé costituito attorno all'istanza controllante di far apprendere determinate nozioni a un determinato quantitativo di individui e che, quindi, intrinsecamente necessita di rispondere al tema dell'*accountability*, che è uno degli assi dove, secondo Rosa, si esprime la modalità aggressiva verso il mondo della nostra cultura. Della teoria pedagogica di Rosa è interessante fermare questi due temi: il tema dell'incontrollabilità necessaria e quello della formazione come relazione trasformativa tra alunni e insegnanti e mondo. Si vedrà che essi ritorneranno nell'analisi della letteratura e nella ricerca.

1.2 L'inghippo della scuola: tra pressioni neoliberiste e istanze formative della persona

Il paradigma della Knowledge Society, che istituisce un doppio legame tra aumento della conoscenza e crescita economica, è alla base delle normative che regolano le nostre scuole pubbliche, a livello italiano ed europeo. Questo significa che la scuola va a rappresentare il perno entro cui far scaturire le condizioni per lo sviluppo economico, promuovendo le competenze adatte al mondo del lavoro e l'istruzione contenutistica funzionale alla vita di adulto-lavoratore parallelamente all'interiorizzazione di un modello di formazione legato alla "valorizzazione" del sé in senso capitalistico (Boarelli, 2022; CESTES, 2017; Cirillo & Gremigni, 2019; Mancino & Rizzo, 2022). Il modo in cui gli obiettivi formativi sono articolati, nei documenti normativi, è impregnato dalla motivazione economica e la tendenza che si rileva negli ultimi decenni è quella di uno slittamento sempre più evidente verso le logiche del mercato: per fare due esempi, promuovere "il capitale

umano, l'occupabilità e la competitività” (documento “Una nuova agenda per le competenze dell’Europa”, Commissione Europea del 2016), adattare le competenze alla crescente autonomizzazione e tecnologizzazione del lavoro (Raccomandazioni del Parlamento Europeo, 2018). La più recente re-nomenclatura del Ministero dell’Istruzione italiano con l’aggiunta del termine “e del Merito” (2022) va a confermare la virata verso una logica competitiva e concorrenziale, con tutte le conseguenze rispetto ai temi dell’uguaglianza sociale e della cittadinanza che questo può comportare (Boarelli, 2022); una virata che conferma l’interpellazione al soggetto come imprenditore come intrinseca al sistema formativo attuale (Pippa, 2022).

Purtuttavia, le normative raccontano anche di uno scenario di crisi e della necessità dello sviluppo di capacità di resilienza e adattamento nei cittadini. La richiesta è quella di formare i cittadini, in ottica efficientista, a rispondere ai repentini cambiamenti del mondo e del mercato stesso, e più in generale degli scenari sociali, a loro volta orientati da dinamiche neoliberiste. In nuce di questi documenti normativi, che ricadono a cascata, nelle loro applicazioni, sulle pratiche dei micro-avvenimenti in classe, si legge un concetto pericoloso. A obiettivo della formazione ci sia un individuo che deve sempre stare al passo in modo efficiente, che

ha bisogno di essere costantemente attento alle occasioni, di prendere decisioni rapide, di essere flessibile per adattarsi a costanti e imprevedibili cambiamenti, di non lasciarsi sfuggire *chance* a breve termine, di tenere d’occhio una molteplicità di piani allo stesso tempo. (Pippa, 2022, p. 48)

Nel tentativo di promuovere contemporaneamente più dispositivi, tra cui gli apparati formativi, verso la costituzione di un soggetto che è in grado di vivere in un costante stato di allerta, non si problematizzano altri possibili esiti di questo stato di cose, che può invece ridurre la possibilità di sviluppare facoltà cognitive di tipo differente, ma maggiormente legate alla comprensione della complessità e alla riflessività (ibid.) Ma, contemporaneamente, le scuole sono anche considerate come le agenzie con il dovere di formare cittadini responsabili, in grado di interfacciare la complessità crescente del mondo contemporaneo, possibilmente capaci di interfacciarsi con le sue incalzanti problematiche sociali, economiche ed ecologiche. Anche queste istanze sono recepite nelle normative, e, infatti, ecco apparire il primo dei nostri “inghippi”:

Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l’originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali (Indicazioni Nazionali, 2012).

Abilità quali la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, l’autoregolamentazione sono più importanti che mai nella nostra società in rapida evoluzione. Sono gli strumenti che consentono di sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso, al fine di sviluppare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze. (Raccomandazioni, 2018)

Sia per la promozione di competenze in senso neoliberista, o per l’adozione di una prospettiva che metta davvero al centro il soggetto, nei testi normativi si colgono considerazioni pedagogiche che

si riferiscono a metodologie di insegnamento e apprendimento basati su principi attivisti e collaborativi. È in questo quadro complesso e connotato da tendenze contrapposte che, pur nella loro potenzialità educativa rivolta all'espressione delle qualità dell'individuo e alla costruzione di logiche di cooperazione democratica, le metodologie didattiche attive (che in modo connaturato contemplanò l'imprevisto nella didattica) vanno ad inserirsi nelle pratiche di formazione dei docenti futuri e in servizio. Questa problematicità di fondo rispetto al rapporto di queste tecniche didattiche con la logica del mercato rimane però irrisolta e non problematizzata, anche se si rintracciano alcune voci critiche in letteratura. La costellazione di metodologie pedagogiche puerocentriche poggia su principi teorici democratici e umanisti, ma esse, se assunte e proposte massicciamente nella formazione dei docenti solo dal punto di vista tecnico, sono anche esse un pericoloso strumento di attuazione di quella *weltanschauung* neoliberista (Zinato, 2018). Un problema centrale è che la formazione dei docenti rispetto a queste tecniche didattiche, essenzialmente, non è di per sé garanzia di una formazione olistica, centrata sulle persone e sulla comunità. E dunque, comune denominatore di questi approcci critici è la constatazione che nel docente vertono tendenze contrapposte che sono molto complesse da far collimare, se non attraverso un posizionamento critico quando non apertamente di resistenza e disobbedienza. Come professionisti dell'educazione ci ritroviamo tutti immersi, dalla scuola all'accademia, in questa contraddizione, che agisce nelle scelte e tra le possibilità che si danno nei contesti formativi formali; assumere un paradigma radicalmente alternativo significa, nel momento in cui si prende atto di essere all'interno di una disposizione data e proveniente da lontano, non soltanto compiere un'azione controcorrente, ma anche prendere consapevolezza che essa avrà più probabilmente il carattere della tenuta di una breccia aperta (Ciampa, 2020), piuttosto che un'instaurazione di una realtà alternativa definitiva.

L'improvvisazione del docente è un tema pedagogico di importanza critica, in questo panorama che soltanto per sommi capi abbiamo avuto la possibilità di richiamare, per recuperare una latenza formativa, un'immanenza educativa soggiacente anche nel sistema scolastico neoliberista, che riguarda le istanze che si rivolgono alla formazione del soggetto in quanto tale, e non in quanto valore da investire (Pippa, 2022). Guardare all'improvvisazione del docente, come si vedrà, significa trovare "il senso nell'istante" (Cappa & Negro, 2006), reinvestire di attenzione le qualità pedagogiche del micro-avvenimento sullo scenario formativo. E questa sembra una strada possibile per approdare a un paradigma che abbia al suo centro non la logica del mercato, ma la sostenibilità, l'espressività collettiva e individuale e la complessità. Individuare l'improvvisazione come tema pedagogico significa mettere al centro del sapere pedagogico del docente la dimensione dell'azione viva in classe, quella del vissuto emotivo, della relazione, che emergono primariamente in alcuni approcci metodologici (che potrebbero, attenzione, essere gli stessi che puntano alla formazione di un soggetto

imprenditore, lavoratore flessibile, ecc.), ma in generale sono connaturate nei processi di insegnamento-apprendimento. Significa, poi, contemporaneamente, mettere in luce la potenzialità creativa e artigiana della professione docente, che è in grado di performare con i dati di realtà presenti e creare una realtà differente non smettendo i panni di *agente* del neoliberismo, fatto forse impossibile, ma, piuttosto, incarnando il suo ruolo anche in una direzione differente. Sono infatti vive e concrete le dimensioni che mettono in atto l'assetto valoriale neoliberista e il paradigma della controllabilità ogni giorno nella scuola, nelle loro conseguenze sostanziali dal punto di vista materiale. Se l'attore che improvvisa gioca con le strutture narrative, e il musicista jazz con le regole della composizione musicale, la materia prima del docente è l'organizzazione e la disposizione in cui l'istruzione e l'educazione avvengono.

Pensiamo ai momenti valutativi, in cui le performance di apprendimento degli alunni vengono valutate. Periodicamente i banchi vengono spostati e isolati (vengono isolati i corpi), il tempo viene accuratamente misurato, le modalità esecutive richieste sono omologate e sottoposte a rigide regole che rispondono all'esigenza di controllo dell'autorità/insegnante (corpi immobili, seduti, materiali disponibili selezionati), la modalità di relazione docente/studente assume connotati precisi (voce alta e chiara del docente che legge le istruzioni, ascolto silenzioso degli studenti). In un'ottica neo-materialista, si potrebbe dire che l'ambiente scuola ha una sua *agency*, che, nel caso di un momento valutativo standardizzato e istituzionalizzato, intra-agisce con i comportamenti di docenti e studenti, producendo una visione precisa di mondo – e, quindi, “producendo mondo” (*worlding*, Barad, 2007). È presto detto: taluni vincoli materiali rilevabili nell'esperienza scolastica sembrano rispondere perlopiù all'obiettivo di acquisizione di tappe visibili, misurabili e confrontabili al fine di ampliare la competitività economica, piuttosto che all'istanza formativa della persona intesa in senso completo (e quindi anche a-produttivo). Questo si manifesta anche in alcuni fenomeni che sono sempre più diffusi: classi sempre più numerose, tempi sempre più serrati, frammentazione disciplinare, pressioni valutative. I vincoli entro cui l'azione dell'insegnante si muove non lasciano sempre spazi di rielaborazione creativa.

È da rilevare anche che al supporto nominale, da parte delle normative, di determinate teorie pedagogiche che avrebbero il potenziale di costruire ed esercitare democrazia, collaborazione, spirito critico, non corrisponde un *effort* specifico, strutturale, sistematico e generalizzato verso una specifica preparazione, attraverso teorie e strumenti professionali, ad alcune dimensioni fondamentali che connotano l'esperienza di insegnamento non trasmissivo, come quella del vissuto, della relazione, dell'incertezza, che avrebbero uno spazio di rielaborazione maggiore nelle proposte artistico-espressive; una direzione invece opposta e maggiormente raccolta dalle proposte oggi in campo è quella che agisce attraverso il dispositivo scolastico così per com'è dato, con la tensione valutativa

che si riscontra nelle prove di performance di apprendimento, nei corsi di formazione e aggiornamento impostati trasmissivamente, nella richiesta di una sempre maggiore digitalizzazione e tecnologizzazione non supportata da occasioni di riflessione pedagogica.

La diretta conseguenza di un'impostazione socio-costruttivista dell'insegnamento/apprendimento, invece, è che vi sia spazio di espressione di alunne e alunni nel processo di produzione della conoscenza. L'oscillazione o il mutare repentino che possono verificarsi quotidianamente e istantaneamente nella relazione formativa quando si applica una metodologia didattica non esclusivamente trasmissiva, poiché non si applica un controllo rigido su alcune dimensioni dell'esperienza, è un aspetto che viene ad oggi lasciato alle competenze insite nella storia personale e nell'insieme di attitudini del singolo insegnante. Relativamente a come si possa realizzare una formazione di una persona alla cittadinanza, alla democrazia, all'espressione del sé, alla cooperazione, si ravvede ancora poca spinta politica "centrale". Questa lacuna formativa non è, a mio parere, una semplice risultante della complessità di far vertere una formazione su temi così liminali all'esperienza pedagogica. Infatti, se nelle classi si cominciasse a incorporare gli interessi e i bisogni formativi degli individui che ne fanno parte, sistematicamente e intenzionalmente, accompagnando questi processi con competenza sia pedagogica che contenutistica, percorrendo itinerari formativi non programmabili a priori, accadrebbe qualcosa di profondamente destabilizzante per il paradigma culturale che è stato finora descritto: si assumerebbe l'incontrollabilità del processo formativo.

1.3 La classe come scena improvvisata: performare con e nella materialità scolastica

La Pedagogia del Corpo (Gamelli, 2011), culla disciplinare della presente ricerca, interroga diverse teorie e pratiche corporee per costruire un corpo di saperi che integra, leggendoli uno attraverso l'altro, i risultati di approcci filosofici, biomedici, psicologici, artistici, sportivi ed educativi, al fine di proporre teorie e pratiche che possano contribuire a sanare la frattura che si è prodotta tra corpo e mente nel mondo educativo (che ben riflette quella che si esperisce a qualunque altro livello nella cultura contemporanea). La Pedagogia del Corpo propone il superamento del dualismo cartesiano mente-corpo e interpreta l'educazione come un campo che si rivolge, con differenti livelli di intenzionalità e consapevolezza, a una mente incarnata e a un corpo che pensa: la separabilità disciplinare e contenutistica che risiede nell'organizzazione scolastica ha sì delle conseguenze concrete sulla formazione, ma si basa sull'illusione di poter separare due dimensioni che sono invece inestricabilmente connesse. I corpi sono formati, "disciplinati", direbbe Foucault, anche e massicciamente nella scuola; la convinzione di stare formando "le menti" non può prescindere dal dato che i corpi sono coinvolti nella formazione, magari soggiogati e oppressi, al fine dell'apprendimento nozionistico, mnemonico e astratto. Abbracciare dei modelli pedagogici differenti (esperienziali, situati, attivisti, collaborativi, partecipati), invece, attiva una modalità

differente di ingaggio dei corpi che stride con le intra-azioni più comunemente diffuse negli ambienti trasmissivo-autoritari: è veramente complesso fare un'attività didattica laboratoriale imponendo ai corpi di essere fermi, docili e muti, e, nel caso vi si riuscisse, probabilmente la natura pedagogica in atto non sarebbe autenticamente partecipata, attivista e puerocentrica. Finché questo dualismo non verrà superato, nelle aspettative dei docenti e del sistema scolastico generale, finché non si concepirà a livello generale e strutturale un dispositivo materiale che preveda, dal punto di vista corporeo, la parola "libera", lo stare in piedi, il camminare, il sedersi per terra, lo sguardo rivolto a differenti prospettive della spazialità dell'aula, una trasformazione sostanziale della scuola come agenzia di formazione olistica (quindi di mente e corpo come inestricabili) costituirà un obiettivo irraggiungibile. In questo senso la Pedagogia del Corpo è interpretabile anche come "un'attitudine formativa trasversale segnata dalla dimensione della scoperta, dall'apertura ai sensi, dalla messa in gioco di pensiero-corpo-emozione nella relazione" (*ivi*, p. 11): un insieme di proposte teorico-pratiche percorribili per educatori e insegnanti per provare a modificare lo stato dell'arte nella direzione di un insegnamento-apprendimento che riguardi tanto la mente quanto il corpo.

Tuttavia, non è però possibile, come detto precedentemente, imputare esclusivamente all'insegnante nel dispositivo scolastico lo stato attuale delle cose, così come non si può sovraccaricare su questo polo il peso di una trasformazione necessaria che ha a che fare anche con la politica scolastica, nelle sue accezioni materiali e strutturali che ogni aula, di fatto, riflette e agisce, in tal modo trascendendo e precedendo l'insegnante. Mi sono pertanto chiesta se fosse possibile giungere a una descrizione, tramite il paradigma improvvisativo, dell'azione del docente, decentrando il docente dal ruolo di unico ente e agente educativo su cui poggia tutta la funzione formativa. Inoltre, è bene considerare che, nella scelta di come è disposta materialmente un'aula scolastica difficilmente l'insegnante di scuola pubblica è solo/sola: il risultato finale si rifà a un compromesso, da imputare all'organo collegiale che si occupa di quella determinata classe. È poi da considerare che gli spazi previsti per intraprendere delle decisioni collettive su questo tipo di questioni sono molto limitati e pertanto è frequente che il dispositivo sia semplicemente agito, e che pertanto un insegnante si trovi una disposizione di arredi precostituita, fissa e stabile percepita dall'intero corpo docente come una realtà immutabile, oppure semplicemente si trovi predisposta la decisione presa dall'insegnante dell'ora precedente. A tutto ciò si aggiunga, come già precedentemente menzionato, che l'esigenza valutativa/controllante/efficientistica dell'istituzione talvolta richiede una disposizione di arredo – e, di conseguenza, corporea - più corrispondente al *panoptikon* (banchi separati, cattedra frontale, porta chiusa); è più raro che a livello centrale vi sia una spinta che proponga a livello generalizzato una disposizione che rifletta un obiettivo differente.

La Pedagogia del Corpo, quando guarda all'aula scolastica, si rifà alla metafora educazione-teatro, a cui ci si riferisce, nella ricerca educativa, per mettere in luce la natura corporea e performativa della relazione tra persone, materiali, tempi e simboli propri della classe scolastica. La metafora teatrale evidenzia l'intento emancipatorio e democraticizzante che può soggiacere nei dispositivi (Ferrante, 2017): il teatro evidenzia la struttura performativa, finzionale, mediativa e di "doppiaggio" della vita che è propria dell'educazione e ritrovabile nel dispositivo scolastico. Per meglio comprendere la vita, il mondo, la scuola la scompone e la mette in discussione: il teatro, come chiave di lettura, aiuta a leggere le opportunità di questo processo di messa in scena della vita per emanciparsi dal modello autoritario e trasmissivo. "La metafora teatrale consente una fuoriuscita dal dispositivo di disciplina nella scuola moderna/tradizionale" (Massa, 1999, p. 188). Attraverso il teatro si mette in luce la tensione psico-corporea, l'interpretazione e l'elaborazione che l'insegnante mette in gioco per mediare i frammenti di mondo (direbbe Rosa, 2020a) nell'incontro con studentesse e studenti. Evidenziando le facoltà creative, espressive e performative che un insegnante incarna all'interno della sua "scena", la metafora scuola-teatro consente di evidenziare efficacemente dimensione dell'*agency* di maestre, maestri, professoresse e professori. L'*agency* è l'insieme delle possibilità di azione concrete e contestualmente possibili delle entità che compongono i fenomeni: quindi, non soltanto degli esseri umani, ma della materia (Barad, 2007; Knappett & Malafouris, 2008): è un costrutto flessibile, che dipende da cultura, società, biologia e fisica. È un concetto che aiuta a mettere in luce responsabilità e possibilità trasformative umane e non umane anche all'interno delle strutture più rigide e vi faremo riferimento spesso nella trattazione. La metafora teatrale mette in luce che, nonostante le rigidità strutturali dell'istituzione scolastica, il "copione" dell'insegnante non è precodificato, ma è riformulabile, flessibile e adattabile, in base alle situazioni e ai soggetti che ha di fronte. È un testo da incorporare e da tradurre in partitura psico-corporea, curando il proprio unico modo di stare in scena (Ferrante, 2017). È un testo da improvvisare. Arricchendo la metafora teatrale con il richiamo esplicito al teatro di improvvisazione, si coglie come l'insegnante si faccia attore, ma anche regista e drammaturgo istantaneo; e che alla base delle sue scelte didattico-pedagogiche ci sia un'osservazione dei corpi che non si rifà più al *panoptikon* della disciplina punitiva, ma all'immersione e alla co-implicazione tra i corpi (Gamelli, 2011). Il teatro d'improvvisazione consente anche di focalizzare, in questa metafora, come la scena educativa sia retta da una presenza autentica (psichica, emotiva, corporea), permeabile alla condizione momentanea, e contemporaneamente fittizia, mascherata, extra-quotidiana, doppiezza che consente all'insegnante di essere e contemporaneamente di osservarsi, di immergersi ma anche di mettersi a distanza (Gamelli, 2011; Ferrante, 2017).

La metafora teatrale, inoltre, mettendo in luce le configurazioni spaziali tra i corpi, la scansione dei tempi, la natura espressiva degli atti che prendono forma, la potenza simbolica di ciò che avviene, ha l'effetto, contemporaneamente, di ridimensionare il ruolo esclusivamente umano (soprattutto, per quanto riguarda questa ricerca, del docente) da qualunque discorso che si ponga come obiettivo la trasformazione pedagogica, ma nel frattempo di emanciparlo, restituendogli la pienezza della sua potenzialità agente.

Il dispositivo pedagogico definito da Massa sulla scorta dell'opera di Foucault fa sì che si guardi all'educazione come a una struttura manifesta e latente, intenzionale e non intenzionale, costituita da un reticolo organizzato di relazioni tra elementi eterogenei, non solo umani. (Ferrante, 2017, p. 96)

Questo ben si collega all'interesse delle scienze sociali per le interconnessioni che si compongono, nei contesti, tra ciò che è umano e ciò che non lo è, in particolare entro la cornice epistemologica del nuovo materialismo (Barad, 2007; Hunter, 2021). Nel corpo giace la possibilità di percepire con chiarezza e raffinatezza le qualità delle informazioni sensoriali che un certo contesto dispone per noi, influenzando la nostra azione all'interno di esso. La teoria del nuovo materialismo imputa all'intreccio (*entanglement*) che si sviluppa tra cose non umane e esseri umani la creazione del mondo culturale e sociale oltre che fisico. In quest'ottica, l'istruzione sarebbe un processo la cui qualità non è dipendente esclusivamente dalla capacità del docente, dal contesto classe o dalle condizioni materiali della scuola, ma da come tutti questi elementi interagiscono (o meglio, intra-agiscono, direbbe Barad, 2007): questi elementi, singolarmente, non pre-esistono, al contrario emergono nell'intreccio, e perciò le loro caratteristiche hanno una qualità dinamica e mobile; non sono statiche e possedute a priori. L'opportunità che si dà, in questo tipo di concezione della ricerca pedagogica è quella di tracciare cartografie complesse, mappe mobili e viventi “che rendano ragione delle trasformazioni in atto e del carattere contingente, instabile, caotico, disordinato delle pratiche formative” (Ferrante, 2017, p. 105). E in questa mappatura sottrarsi a interpretazioni rigide, standardizzate e normalizzanti, cercare di cogliere ciò che, di pedagogico, materialmente si dà, rifuggendo la tentazione di descrivere invece come si vorrebbe moralisticamente che fosse.

Mettendo a fuoco con precisione la dimensione corporea dell'insegnamento, e nutrendola, nei contesti di formazione di secondo livello, di stimoli provenienti dall'arte teatrale - e dall'arte in generale come modalità di azione differente sul mondo - si può coltivare la speranza di riappropriarsi di dimensioni non tecnicizzabili dell'educazione, ma ad essa vitali, come quella dell'imprevisto a scuola e della possibilità di costruire da esso percorsi che si svelano passo passo.

1.4 Mappare l'improvvisazione pedagogica: stare nell'inghippo, produrre mondo

Una delle tesi portanti di questo studio è che l'improvvisazione pedagogica rende possibile qualificare come essenziale, per il processo formativo, la qualità irripetibile e originale di ciò che accade in classe, tra frammenti di mondo (i contenuti), studenti e docente. Il cammino verso un

paradigma democratico, partecipativo, collaborativo che abbia al suo centro la relazione tra persone e non-persone, la costruzione di conoscenze nuove a partire dagli strumenti a disposizione nella specifica tappa di sviluppo, con l'opportuna guida didattica e pedagogica - tutto questo richiede di entrare in un rapporto drasticamente diverso con la categoria dell'incontrollabilità rispetto a quello culturalmente dominante. Un modello scolastico attivo, partecipato, democratico e sconfinato ha bisogno di un ripensamento dell'atteggiamento verso l'incontrollabilità intrinseca del processo formativo. A ragione di questo, vorrei sgomberare il campo da un possibile fraintendimento: come si avrà modo di ribadire anche più avanti, la trattazione non si propone di descrivere un tratto della professionalità docente allo scopo di formare gli insegnanti a essere più efficienti e resilienti nel contesto della crescente complessità e asfissia tra vincoli materiali sempre più pressanti per i processi formativi. Lo scopo della ricerca non è conservativo, né si promette di essere rivoluzionario. L'obiettivo è chiamare in causa il fenomeno dell'improvvisazione del docente, smuovendolo da modalità di sopravvivenza nell'intricato, complesso e talvolta opprimente mondo della scuola, a nucleo pulsante dell'attitudine pedagogica, che nell'inghippo resta, resiste, connette e crea e in tal modo forma, istruisce, educa. L'emergere, nel procedere della ricerca, da parte degli insegnanti coinvolti a interrogarsi su questo tema, di criticità intrinseche al funzionamento dell'istituzione scuola, alle normative di gestione dell'emergenza sanitaria Sars-Cov-2, alla formazione dei docenti, invita a ribaltare, con il solo atto di prestarvi attenzione, praticare e produrne discorsi, le concezioni scontate sull'agire del docente, evidenziando vincoli e possibilità a sua disposizione.

A partire dalle considerazioni sovraesposte, intuitivamente, a partire dall'esperienza e dallo studio del fenomeno in mio possesso (in ambito professionale come in ambito artistico), ho cercato di esplicitare la mia concezione del fenomeno. L'improvvisazione pedagogica è pertanto emersa come la modalità di relazione con il mondo che:

- riconosce, in ciò che accade, i riferimenti a un sapere sistematizzato e condiviso e quindi intravede nella disciplina una via per rispondere alla domanda di chi apprende (come un improvvisatore teatrale riconosce nella scena che si sta componendo le tracce di uno *storytelling* conosciuto, o l'improvvisatore musicale coglie le scale e la direzione che sta prendendo la composizione);
- a livello relazionale, oltre a vivere ciò che accade sulla propria pelle, appoggiandosi sui propri schemi interpretativi, coglie i riferimenti a un sapere psicopedagogico che maneggia non in modo tecnico ma in modo vissuto e applicato;
- a partire da queste due componenti del polo recettivo, va a elaborare una proposta (in tempi più o meno brevi) che è il risultato di un approccio creativo con i dati di realtà

raccolti e che di nuovo si colloca nel flusso degli accadimenti, e di seguito torna a essere sensibile ai mutamenti che studentesse e studenti proporranno.

Perciò, la dicotomia tra controllabilità e caos è superabile da una terza via, rappresentata dalla capacità di accogliere gli avvenimenti così come si presentano, di leggere in essi ciò che rassomiglia all'esperienza e alla conoscenza posseduta – e quindi, inerentemente, di muoversi con una discreta familiarità nell'interrogare tale esperienza e tale conoscenza; infine, di fare proposte che coniughino in modo creativo – perché non esistente a priori – quanto è avvenuto e il sapere, in un'ottica che non tenda ossessivamente all'incasellare l'accaduto ma che lascia spazio a ciò che non è stato compreso e ciò che risulta come inedito; così che il processo possa ripetersi. Permeeranno, in un processo siffatto, delle zone d'ombra, delle aree di inaccessibilità, e si lavorerà sulla base di ciò che è emerso da una parte lasciando che ciascuno e ciascuna possano leggere e reintegrare l'accaduto spontaneamente nel proprio itinerario formativo, dall'altra accompagnando questo processo, quando necessario.

1.5 Lo stato dell'arte: l'improvvisazione degli insegnanti di scuola

La revisione della letteratura si è resa necessaria per interrogare il sapere esistente su questo tema così liminale e purtroppo ancora tralasciato al margine del discorso pedagogico. Allo scopo di conoscere lo stato dell'arte ho lavorato nelle seguenti due modalità:

- Per comprendere e problematizzare il taglio culturale con cui l'improvvisazione è percepita nella formazione degli insegnanti, ho interrogato i manuali di formazione dei docenti, rifacendomi a un lavoro precedente (Corbella, 2017) e a una ricerca statunitense (Dezutter, 2011);
- Ho successivamente effettuato una *scoping review* (Arksey & O'Malley, 2005) di articoli scientifici in lingua italiana sulle principali banche dati digitali di ambito educativo per rilevare il grado di interesse e approfondimento con cui questo tema è trattato, anche quando non ricopre il ruolo di principale oggetto di ricerca²;
- Ho infine effettuato una revisione della letteratura più classica attraverso l'interrogazione di fonti concatenate per approfondire lo stato dell'arte della concettualizzazione dell'improvvisazione nell'insegnamento scolastico anche a livello internazionale.

Quello che segue nei prossimi paragrafi è la sintesi trasversale di questo lavoro di analisi della letteratura. Prima di addentrarmi nel merito dei risultati di questa analisi, è importante puntualizzare che la revisione della letteratura non rileva una via metodologica privilegiata per approcciare lo studio

² Ho utilizzato alcune delle principali banche dati digitali per le ricerche di ambito educativo: Curiosone (ex motore di ricerca dell'Ateneo Bicocca, disabilitato a dicembre 2021), Education Research Complete, Education Collection, Taylor&Francis, Torrossa. I database sono stati consultati l'ultima volta nell'agosto 2020 e a quella data sono da ascrivere i risultati qui proposti.

del fenomeno dell'improvvisazione nel lavoro educativo. Da una parte, quindi, questo significa che l'improvvisazione consente sguardi eterogenei che possono andare a comporsi caleidoscopicamente, anche da un punto di vista interdisciplinare; e, contemporaneamente, essa risulta un oggetto che può essere osservato da differenti angolature, le quali invitano a cogliere un certo insieme di caratteristiche invece di un altro. È tuttavia importante notare che gli approcci di ricerca che indagano in modo diretto ciò che accade in classe, a proposito di questa tematica, sono del tutto assenti a livello nazionale e non numerosi a livello internazionale.

Un'altra considerazione preliminare importante da farsi è che la ricerca bibliografica rileva la presenza di questo tema, anche se non sempre centrato e articolato, in un ventaglio enorme di tipologie di ricerche. L'improvvisazione emerge continuamente, come un fungo in un terreno boscoso, ed è come se non ci si potesse non fare i conti quando si articola un discorso pedagogico. Anche per questo, forse, il tema viene trattato con un andamento oscillatorio, tra la connotazione positiva e quella negativa, rispecchiando quello che accade nel lessico comune: improvvisazione come approssimazione o improvvisazione come arte che si esprime nell'istante.

1.5.1 Tra tentativi di legittimazione e connotazioni negative: l'improvvisazione nei testi per i docenti

Nel lessico corrente, il termine improvvisazione va a comprendere tutto ciò che si colloca tra due poli: la mancanza di preparazione, in senso dispregiativo, da una parte, e il frutto di una rielaborazione creativa delle conoscenze pregresse tramite l'ascolto delle condizioni imprevedibili del reale, dall'altra. In alcuni testi proposti durante la mia formazione universitaria come insegnante di scuola primaria e dell'infanzia³ si rileva ancora questo movimento oscillatorio tra la connotazione negativa e alcuni tentativi germinali di legittimazione. Si tratta di testi che hanno in comune un taglio pedagogico socio-costruttivista e orientato alla persona. Vediamo una selezione di citazioni:

Ciò nonostante, allo stato attuale prevale la frammentazione, l'episodicità, *l'improvvisazione*. (Pavone, M. (2015), *L'inclusione educativa*, Mondadori, pp. 142-143)

Tutti argomenti che giustificano il desiderio di uscire dall'*improvvisazione* e dall'approssimazione, per imboccare la strada dell'indagine accurata, affidata a parametri trasparenti. (*ibid.*, p. 178)

Queste prime due citazioni, tratte dallo stesso testo, confermano la collocazione del termine nella sfera connotativa di segno negativo. Ma, nella prossima, si vede un movimento interessante:

Da non confondere con lo spontaneismo e *l'improvvisazione*, l'intuitività resta tuttavia una componente fondamentale in tutte le prestazioni intellettuali. (Crispiani, P., 2012 *Tendenze epistemologiche della Pedagogia e della*

³ Il lavoro presentato sui testi della formazione universitaria in Scienze della Formazione Primaria è tratto dalla mia tesi di laurea magistrale (Corbella, 2017).

Didattica Speciali, in D'Alonzo, Caldin (eds.), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale: l'impegno della comunità di ricerca*, Liguori, p. 103)

Pur confinando l'improvvisazione nel polo negativo, si rileva una necessità, rispetto al lessico per connotare quella dimensione liminale dell'agire educativo che si interfaccia con l'imprevisto. Viene infatti riconosciuta l'importanza di una dimensione di attenzione alla realtà che si muove su campi differenti da quelli della programmazione e del controllo, ma ci si allontana dall'utilizzo del termine "improvvisazione", associato a "spontaneismo", preferendo quello di "intuitività".

Rispondere alla domanda di un bambino con una nuova domanda rende necessaria l'effettiva disponibilità di accompagnare un processo di ricerca, di sostare e poi riprendere, di contenere e di dare voce a tutto ciò che esso comporta: tanto per gli adulti quanto per i bambini, *non è un habitus mentale che si improvvisa*, ma deve essere coltivato, con delicatezza e attenzione. (Militello, R, (2009). *I bambini sono filosofi?* In Nigris, E., *Le domande che aiutano a capire*, Mondadori, p. 25.)

Quest'ultima citazione sembra richiamarsi alla mobilitazione di risorse cognitive che il qui ed ora stimola. Nell'ultimo esempio è ancora più esplicito il paradosso nell'uso del termine, poiché la disponibilità a sostare nell'incertezza di un processo in divenire, interagendo con le domande dei bambini, è ritenuta positiva, ma tale disponibilità non può essere improvvisata. Il termine è usato negativamente ma svela un concetto centrale: la disponibilità all'imprevisto si allena, si "coltiva". In un certo senso siamo già nell'universo dell'accoglienza dell'imprevisto, dell'ascolto del qui ed ora, della mobilitazione impensata delle risorse, cioè siamo già dentro un possibile significato positivo di "improvvisazione", ma si viene messi in guardia che ciò non significhi che questo approccio non assomigli a quello di dilettanti allo sbaraglio. Potremmo dire: non ci si improvvisa improvvisatori. È una tensione che troviamo anche in Tammaro (et al., 2016), dove l'improvvisazione è esplicitamente elencata tra le competenze necessarie del docente di qualità, ma ci si tiene in un punto successivo a dire che saper insegnare "non si improvvisa". Questo primo volo d'uccello evidenzia una certa resistenza nell'utilizzo del termine, rivelatrice dell'impostazione culturale ampiamente discussa precedentemente: la tendenza alla controllabilità dell'incontro formativo passa anche dal rimarcare a futuri insegnanti e a insegnanti in servizio (i destinatari di quei testi) di scongiurare il rischio di non trovarsi attrezzati di fronte alle situazioni educative. Tuttavia, il modello socio-costruttivista della relazione di insegnamento-apprendimento non solo resta lo sfondo essenziale per parlare di improvvisazione nelle professioni educative, ma addirittura la implica intrinsecamente: e, difatti, si ritrovano questi germinali tentativi di nobilitazione di questa capacità di "stare nel presente", "intuire", "accompagnare". È molto interessante questo movimento oscillatorio tra la tendenza a legittimare l'improvvisazione e a relegarla a fenomeno da evitare in testi di formazione di approccio socio-costruttivista. È qualcosa che si ritrova anche in Dezutter (2011), che ha analizzato come viene presentato il costruttivismo nei 14 manuali maggiormente utilizzati nella formazione degli insegnanti

negli Stati Uniti, e in particolare se e come viene descritta l'improvvisazione in questo quadro. Anche in questo caso, si parte dal presupposto che tutte le metodologie afferenti al socio-costruttivismo si misurano con il contributo impensato dei discenti, il quale non può, chiaramente, essere oggetto di programmazione e previsione. Dalla ricerca è emerso che un solo testo menziona la parola "improvvisazione" riferita all'atto di insegnare, descrivendola brevemente come caratteristica della professionalità degli insegnanti esperti contrapposta a quella dei novizi, attraverso un riferimento alla metafora artistica, dove *l'expertise* è associato alla possibilità di realizzare improvvisazioni di qualità. Un altro testo menziona l'improvvisazione teatrale come strumento didattico, andando a indicare l'improvvisazione come tecnica speciale da applicare nella didattica, piuttosto che una qualità dell'insegnamento. La ricerca, quindi, fa emergere una sostanziale assenza del concetto nei manuali; tuttavia, emerge anche una valutazione forte: gli insegnanti più esperti improvvisano. Dezutter ha poi approfondito l'analisi, considerando che l'insegnamento improvvisante ("*teaching-as-improvisation*") può essere presente nei testi anche senza l'uso esplicito del termine "improvvisazione". Il risultato è stato che, nonostante ci fossero in tutti i testi dei brevi passaggi su flessibilità, responsività e revisione istantanea della programmazione, vi era una mancanza di approfondimento nel trattare questi argomenti, contrapposta a una grande enfasi sull'approfondimento degli argomenti riguardante la pianificazione delle lezioni; inoltre, negli esempi e nei casi di studio riportati nei manuali, l'improvvisazione non ricopriva un carattere saliente. Questo sbilanciamento, secondo Dezutter, è indicativo di una certa idea della professione:

This gives the impression that the important teacher's decision making is in the past, having occurred when the lesson was planned. Such descriptions also create the sense that the teacher is the only one who is shaping the direction of the lesson, because it is almost never made explicit that the flow of the lesson emerges from collaborative classroom dialogue. (Dezutter, 2011, p. 40)

L'assenza dell'improvvisazione nei testi di formazione, o comunque la sua presenza ancora non effettivamente affrancata rinforza l'idea di un processo formativo che dev'essere tenuto sotto controllo e di una didattica che non può davvero fare affidamento su ciò che accade in classe. Questo si rivela del tutto coerente con la tendenza ad associare tutto ciò che non è controllabile con paura e timore, tipica non solo della cultura scolastica ma riflesso dell'impostazione culturale generale di cui abbiamo discusso nel paragrafo precedente. Tuttavia, il tema permane e sembra ineliminabile: è per questo motivo che non viene del tutto taciuto e si rilevano, anche se non diffusamente, dei tentativi di legittimazione e articolazione. Per raggiungere l'obiettivo di segno opposto, sembra necessario un corpus di saperi più strutturato, che è esattamente la direzione del presente lavoro.

1.5.2 La relazione formativa come improvvisazione

Nonostante questi risultati sembrino poco rassicuranti, anche nei testi sopracitati vi sono degli indicatori di alcune direzioni di ricerca proficue per lo studio dell'improvvisazione come tema pedagogico. In primis, il legame rintracciato nella ricerca di Dezutter tra esperienza professionale e improvvisazione. È un tema ricorrente nella ricerca e si ritrova anche nel senso comune: gli insegnanti più esperti "si possono permettere" di improvvisare perché maneggiano con più facilità il mestiere e i contenuti disciplinari. In questo senso, però, l'improvvisazione, oltre a rimanere un tema indefinito, resta anche qualcosa di relegato all'esperienza individuale, invece di essere qualcosa che può rientrare a pieno titolo nella formazione. Ciò che viene considerato *expertise* di un insegnante, come sottolinea Sorensen (2017) è qualcosa che è sempre in evoluzione dal punto di vista sociale e situato contestualmente, e le culture sono esse stesse in una dinamica di evoluzione e adattamento costante tra ciò che è fisso e stabile e ciò che non lo è. Secondo le conclusioni della ricerca di Sorensen, l'insegnante esperto, considerato tale nel suo contesto, non è qualcuno che possiede una lista di competenze e capacità fissa, ma è colui che è in grado di muoversi efficacemente *verso* la relazione con alunne e alunni ed è in grado di entrare in una relazione efficace con loro. L'*expertise* del docente quindi risulta essenzialmente improvvisativo. Questo invita a considerare l'improvvisazione come un ideale punto di arrivo entro cui evolve la professionalità del docente; e questo stride con l'assenza di una formazione dedicata in ingresso e in itinere nella professione e di una tematizzazione concettuale dettagliata nella letteratura per la formazione.

La seconda direzione soltanto accennata in ciò che emerge dai manuali statunitensi, ma che risulta rilevante è l'improvvisazione teatrale come strumento didattico. Effettivamente l'insieme di proposte dell'improvvisazione teatrale ben si presta a lavorare con alunne e alunni sulla capacità di relazionarsi tra loro efficacemente, assertivamente e in senso accogliente (Ingalls, 2018; Maples, 2007; O'Neill, 2013). È interessante notare anche questo posizionamento della ricerca, che va nuovamente a mettere luce la relazione formativa come quel campo dove l'improvvisazione ha una sua collocazione di rilievo. Lavorare con gli strumenti improvvisativi sviluppati in ambito teatrale all'interno della relazione formativa scolastica è una prospettiva esistente con cui guardare all'improvvisazione come tema pedagogico; tuttavia, in questa tendenza della letteratura vorrei raccogliere primariamente l'appropriatezza del terreno teatrale per allenare quell'insieme di attitudini che vengono poi riproposte all'interno delle relazioni in classe, ma dal punto di vista dei docenti. Discuterò questo aspetto nel capitolo relativo alla metodologia, poiché la proposta del gioco dell'improvvisazione teatrale tra i docenti in questa ricerca ha avuto un'importanza centrale. L'atteggiamento accogliente e creativo nella relazione formativa risulta fondativo nel discorso sull'improvvisazione anche da un punto di vista storico. Socrate, insegnante fuori dall'istituzione e

da ogni inquadramento professionale e tecnico, è costitutivamente aperto all'imprevisto e all'incontro inaspettato:

Socrate ci mostra l'insegnante nel suo incontro con l'imprevisto, nel suo adattarsi all'interlocutore peregrino che può presentare caratteristiche differenti, nel suo porsi a disposizione di un dialogo che in ogni momento può attuarsi, perché fondato sull'interesse e sulla motivazione che emerge fra i partecipanti. (Seveso, 2017, p.83-84, corsivo mio)

In Seveso (2017) il dialogo socratico è descritto come un'attività pedagogica che incorpora l'improvvisazione e ne viene articolata la sua centralità in esperienze di rilevanza storica anche più recenti come pratica di libertà educativa: nell'esperienza di Minna Specht la condizione di vita reale, nelle continue brutture e atrocità portate dal nazismo, diventava generativa di processi pedagogici inediti, come l'esperienza di migrazione dell'educatrice insieme ai bambini. Con lo sguardo trasversale della storia della pedagogia, questo contributo fa trasparire con chiarezza il rapporto tra relazione educativa, che segue itinerari imprevedibili, e struttura dell'istituzione che si presenta come fragile e soggetta a continui cambiamenti anch'essa, richiedendo a insegnanti e alunni di trovare nuovamente i propri inediti punti fermi, le proprie strutture. È nella relazione, che pure è mobile, dinamica, instabile, che vi sono le risorse per continuare il processo d'istruzione anche quando tutte le condizioni di contorno sembrano perdute. Quando il processo educativo si spoglia di tutte le sue caratteristiche normalmente scontate, come l'ambiente, i materiali, gli appuntamenti istituzionali, perfino i ruoli socialmente costruiti, resta, nudo, l'incontro tra persone, formatrici e in formazione, che interagiscono e intra-agiscono con ciò che hanno intorno.

“Il senso dell'istante” (Cappa & Negro, 2006) rappresenta uno dei primi tentativi di legittimazione pedagogica del tema improvvisativo in area italiana. Si tratta di una proposta a più voci di saggi scritti da pedagogisti, artisti ed educatori, e il tema della relazione formativa è toccato in più punti. Non si riesce a ridurre a uno schema precostituito la ricchezza sprigionata in quello che è in primo luogo un incontro tra persone. Proprio grazie ai saperi artistici, che ricercando l'espressività dei soggetti hanno sviluppato un'ampia gamma di strumenti per avvicinarsi all'originalità di ciascuno, è possibile coltivare e non più subire l'imprevedibilità e l'incontrollabilità del processo formativo; esse anzi diventano la stessa essenza del percorso che si intraprende. In coreografie, testi teatrali ed elaborati grafici costruiti a partire dalle possibilità e dai desideri di ognuno, rinunciando all'imposizione direttiva, si riesce a intravedere la potenza tras-formativa che vi è stata per ogni soggetto coinvolto, formatore o formando. Il tema della trasposizione di questa vera e propria teoria pedagogica nell'ambito dell'istruzione scolastica è una partita aperta, per cui questi contributi hanno fatto da breccia. La trasformazione dell'insegnante nella relazione formativa è un tema forte anche nel testo *Attesi imprevisi* di Paolo Peticari (1996), in cui la dimensione imprevedibile intrinseca al

contesto classe è considerata imprescindibile per mettere in moto un effettivo apprendimento e un'autentica partecipazione dei discenti. Peticari non nomina esplicitamente l'improvvisazione, ma descrive numerose dimensioni dell'approccio improvvisante nell'insegnamento. Ad esempio, i concetti di "abilità ricevente" e di "riconoscimento del dominio di incompetenza", con cui Peticari ha descritto la qualità della presenza dell'insegnante, sono fondamentali per descrivere la postura del docente nella relazione formativa. L'insegnante abbandona lo schema preconstituito, l'obiettivo rigido: rifugge l'interpretazione del suo ruolo come mero funzionario e tecnico di un mandato. Piuttosto, si dedica a pedinare la ricerca e il percorso degli alunni, a individuare e sostenere le tracce che segnano l'accesso al sapere codificato di una disciplina. Il mezzo privilegiato per effettuare questo pedinare pedagogico è la conversazione. Torna ancora il tema del dialogo, che però in un certo senso amplia il fine socratico di portare alla conoscenza, aprendosi all'accoglienza anche di ciò che apparentemente è irrilevante a quello scopo. Peticari anticipa il filone della letteratura successiva sull'improvvisazione che si dedica all'interazione dialogica. L'interattività della gestione della classe è centrale per la concezione dell'improvvisazione nel lavoro di Pelletier e Jutras (2008): la lettura dell'imprevisto, la riflessione nell'azione che si innesca è informata dalla padronanza e dalla mobilitazione saperi anche relazionali e dalle risorse emotive e fisiologiche nel momento di approccio all'imprevisto, alla sua conoscenza dell'ambiente, oltre che ai saperi più tecnici e contenutistici. Questi studi si richiamano all'improvvisazione artistica in differenti modi: dal punto di vista tecnico, apprezzano la similitudine tra andamenti conversativi e improvvisazione artistica, indirizzando i docenti a espandere i loro strumenti con quelli propri dell'improvvisazione artistica per allenare la capacità di gestire improvvisativamente le conversazioni in classe (R. K. Sawyer, 2004). In più, concependo la relazione formativa come improvvisazione, negli andamenti conversativi si coglie, come nell'improvvisazione artistica, una trasformazione e trasformabilità costante del senso di ciò che si sta creando. Se nell'improvvisazione artistica si crea e cerca bellezza, un'esperienza estetica (Bertinetto, 2017), nell'improvvisazione pedagogica si cerca e costruisce un processo formativo – che non è necessariamente un processo che non ha a che fare con l'esperienza estetica, anzi. Richiamandoci alla teoria della risonanza, si è in ricerca di un'esperienza di comunione e di scoperta di sé nel segmento di mondo proposto dalla lezione, dalla disciplina; si cerca ciò che fa "vibrare con" quell'oggetto, quel contenuto, mentre contemporaneamente si "vibra con" compagne, compagni e insegnanti. Questo avviene quando c'è una guida della conversazione non rigida, quando il docente "non è colui che pone tutte le domande e conosce tutte le risposte", ma anzi c'è un'autentica apertura alla possibilità di interrogare, fare considerazioni, controbattere. E il docente assume e manifesta che in mancanza di una risposta sarà necessario adeguato tempo (e sospensione) per ricercarla (Lorenzoni, 2014; Sorensen, 2017). Il docente quindi assume come possibile e in un certo senso fondante

l'esperienza della vulnerabilità (Watson, 2017): di fronte a domande e considerazioni inaspettate, la sensazione di incertezza risulta inevitabile e potenzialmente ci si trova di fronte a una sensazione di impreparazione di fronte alla questione posta, fatto che può andare a interpellare in modo insistente il significato di cui si è investito il proprio ruolo fino a far tremare tutto l'apparato di convinzioni pedagogiche può, se non adeguatamente consolidato a incontrare questo tipo di esperienze. Watson (2017) mostra come questi vissuti siano comuni per gli insegnanti quando vengono poste domande inaspettate. Questa eventualità è una costante nell'insegnamento: cosa succederebbe se i docenti fossero più attrezzati a lavorare consapevolmente con l'imprevisto?

1.5.3 L'attitudine improvvisante dei docenti e il suo allenamento

La ricerca di letteratura che ho operato ha portato alla luce alcuni articoli, provenienti da riviste scientifiche dedicate alla formazione dei docenti, che citano in modo positivo l'improvvisazione pur non avendola come oggetto di studio principale. La presenza di questo concetto negli studi sulla formazione si iscrive in un panorama già descritto nei paragrafi precedenti, in cui l'imprevisto riveste un ruolo sempre più preponderante: in un mondo che pure si è preteso di controllare in ogni sua dimensione, dove l'incontrollabilità ritorna con un effetto *boomerang*, nell'esperienza personale come in quella professionale, e soprattutto nelle professioni che hanno a che fare con l'umano, in una forma ancora più complessa e potente. In quest'ottica, la letteratura individuata rileva la formazione autobiografica come strumento di riferimento per ritrovare nel sé, che ricompona le esperienze e i significati, una risorsa imprescindibile per navigare gli imprevisti continuamente emergenti nelle organizzazioni contemporanee (Fontana, 2000). Le pratiche autobiografiche portano alla luce i significati cognitivi, valoriali, emotivi e auto-strutturanti delle esperienze, andando a creare un sapere originale, individuale, situato. Ai soggetti, collocati in processi più che in ruoli rigidi, è richiesta una capacità di improvvisazione latente:

Tale capacità di *improvvisazione*, tipica della professionalità manageriale, il soggetto si trova a doverla agire improvvisando (appunto) strumenti, strategie, mezzi, facendo appello – a causa di deleghe sempre più diffuse – solo alle proprie capacità cognitive e affettive. Il soggetto si ritrova così sempre più disorientato e influenzato da dinamiche professionali come la *simultaneità* degli eventi, l'ambiguità, la riflessività durante l'azione, che sembrano veicolare nuove conoscenze cognitive e un nuovo tipo di costruzione di conoscenza. (Fontana, 2000, p. 61-62, corsivo dell'autore)

A uno spaesamento sempre più destabilizzante, l'individuo risponde con una messa in campo delle competenze personali del tutto particolare, esercita il suo ruolo attivo sulla realtà proprio grazie a una messa in gioco di tutte le componenti della sua biografia. I soggetti non sono quindi meri esecutori, ma partecipano olisticamente nelle loro funzioni; però, d'altro canto, una competenza complessa e indispensabile negli scenari organizzativi come quella dell'improvvisazione, è lasciata

all'istinto individuale, senza che sia oggetto di cura e formazione specifica. La formazione autobiografica in questo senso risulta lo strumento tramite cui rintracciare la storia che si compone e che è in divenire – un modo per scovarne le tracce e per non perdere il portato individuale. Questa lettura dell'improvvisazione come fatto che comporta un'implicazione totale dell'individuo e quindi come pratica che chiama a sé una maggiore necessità di attenzione ai soggetti che la agiscono, è perfettamente in linea con ciò che artisticamente l'improvvisazione rappresenta: la possibilità di mettere in gioco saperi originali, individuali, forniti dalla propria biografia in un prodotto che emerge nel dialogo tra *performer* (musicisti, attori, danzatori) e pubblico. Cogliani (2019) descrive infatti l'improvvisazione musicale come forma di narrazione di sé assimilabile al racconto orale autobiografico. La concezione del soggetto come attivo e costruttore di conoscenza nel proprio agire lavorativo e formativo professionale ha come conseguenza anche l'incorporazione dell'improvvisazione nelle pratiche formative: Biffi e Zuccoli (2015) la rintracciano, accanto alla tensione verso la precisione, come qualità essenziale del pensiero nei processi formativi che utilizzano l'arte per indagare la professione. Nella creazione artistica, l'improvvisazione consente di accedere a punti di vista impensati e imprevisi che favoriscono la generazione di “un salto cognitivo che spiazza rispetto all'attesa, rispetto al pregiudizio” (p.17) e consente di scoprire qualcosa di nuovo. Detto in parole diverse: le organizzazioni richiedono impellentemente una capacità improvvisativa che si rifà alla disponibilità dell'individuo a introdurre risorse che provengono anche esternamente dall'ambito lavorativo; perché l'individuo abbia maggiore accesso alle proprie risorse intrinseche, le attività di formazione professionale virano verso pratiche autobiografiche o espressivo-artistiche, che implicano a loro volta processi improvvisativi. Si nota, da questa analisi, un inanellarsi a spirale dentro e fuori da processi artistici, di combinazioni di attitudini che vengono giocate spontaneamente, poi sperimentate in campi formativi protetti, e poi tornano nel vivo dell'azione professionale. Questo interscambio tra arte e insegnamento si rileva anche nella ricerca più esplicitamente dedicata all'improvvisazione come attitudine professionale del docente di area italiana. Zorzi (2020) ha svolto una ricerca esplorativa con approccio fenomenologico-ermeneutico, coinvolgendo improvvisatori esperti che fossero anche insegnanti di improvvisazione dell'ambito musicale, teatrale e della danza, attraverso interviste semi-strutturate, con l'obiettivo di produrre una descrizione densa del fenomeno dell'improvvisazione e della sua relazione con l'insegnamento, costruendo un profilo dell'insegnante improvvisatore. Quindi, l'itinerario concettuale proposto parte dall'esperienza artistica dell'improvvisazione, passa all'esperienza didattica dell'improvvisazione, e approda all'improvvisazione come approccio alla didattica. Dalla ricerca risulta un piano di “costituenti” dell'improvvisazione e un piano di “stimoli” che la rendono possibile: la relazione che connette questi due piani è quella che dà il momento improvvisativo, nell'arte come nell'insegnamento scolastico.

Tra le costituenti dell'improvvisazione, troviamo un insieme eterogeneo di strutture (i modelli, la composizione, il bagaglio di esperienze). Nel profilo dell'insegnante improvvisatore, sono assimilabili a questa classe di concetti il programma, le linee guida, il canovaccio che l'insegnante possiede, i materiali e le tecniche a cui egli si richiama. Questa apparente contraddizione della struttura/regola come costituente dell'improvvisazione, si ritrova nella definizione di *disciplined improvisation* (Beghetto & Kaufman, 2011), ovvero ciò che accade nello scarto tra *curriculum-as-planned* e *curriculum-as-lived* – scarto, però, possibile solo se si progettano quegli stessi spazi aperti, dove può accadere qualcosa di non previsto. In questo senso, torniamo all'ambito dell'attitudine del docente come perno centrale perché il momento improvvisativo – l'evento o l'accadimento, come spesso capita di riferirmi ad esso in questo lavoro - abbia qualità formativa.

Nella ricerca di Zorzi, tra le costituenti, si trovano anche i piani dell'azione e del pensiero, l'approccio e l'attitudine, la comunicazione e l'espressione. Categorie concettuali, queste, che ritrovano i punti focali dell'improvvisazione nel corpo e nella presenza. Inoltre, gli stimoli che rendono possibile l'improvvisazione sono l'insieme di quanto potenzialmente percepibile e percepito da coloro che la agiscono, e questo mette in rilievo ancora un aspetto centrale corporeo: la percezione/attenzione. Ogni situazione specifica in cui l'improvvisazione avviene ne costituisce lo stimolo, così come il dialogo con gli altri e le altre, e con il sé; il processo che l'improvvisazione instaura si autoalimenta di stimoli continuamente. Ma fungono da stimolo anche le difficoltà, la crisi, l'errore, l'ignoto, i limiti: l'incontro con l'inatteso e la capacità di cambiamento-adattamento (Zorzi et al., 2019) vanno a costituire anche delle caratteristiche dell'improvvisazione per l'insegnamento. Questo richiamo al soggetto come catalizzatore dell'evento improvvisativo, attraverso la propria percezione e la propria rielaborazione creativa, indica la necessità di andare a interrogare il docente stesso come agente dell'attitudine improvvisante pedagogica nella totalità della sua presenza corporea sulla scena educativa. La ricerca di Zorzi riesce a dare conto dei piani di complessità del fenomeno improvvisativo per il docente, evidenzia le sue qualità di oggetto che si costituisce nell'interrelazione: sia con ciò che avviene internamente, sia attorno al soggetto, nel nostro caso il docente. Questo ha spinto a considerare che sia proprio questa interrelazione esistente tra il docente e il suo campo di azione, nelle sue caratteristiche e delimitazioni, a essere centrale per comprendere il fenomeno. Come già affermato da Lobman (2011), infatti:

Improv, because of its combination of rules and creativity, addresses many of the paradoxes of teaching, in particular the relationship between creativity and structure, control and freedom, and creative engagement and learning content. (*ibid.*, p. 75)

A questo proposito, specificatamente l'improvvisazione teatrale si configura, da alcuni esempi in letteratura, come contesto privilegiato per la formazione dei docenti. In particolare, la ricerca

internazionale ha collezionato alcune esperienze di formazione sull'improvvisazione di studenti tirocinanti come insegnanti. Mi limito a fare cenno agli studi quantitativi svolti da Seppänen (et al., 2019, 2020), che mostrano come l'intervento formativo di improvvisazione teatrale, negli studenti tirocinanti, riduca stress e aumenti la fiducia nelle capacità interpersonali. In senso qualitativo, invece, alcune importanti piste di ricerca sulla formazione della competenza improvvisante per futuri insegnanti sono state aperte dalle ricerche di Ben-Horin (2016) e di Pelletier (2017). La prima di queste ha messo a punto un percorso di formazione focalizzato sull'esperienza dell'improvvisazione in classe per studenti tirocinanti della scuola primaria, senza una controparte laboratoriale artistica: la ricerca, quindi, ha proposto un percorso formativo sull'improvvisazione professionale del docente, esperita direttamente in classe. Seguendo un approccio denominato Educational Design Research, prevedendo il suo stesso riproporsi in iterazioni successive, proponeva un momento di allenamento dell'improvvisazione, in una situazione limitata e controllata, e un momento di improvvisazione autentica. Attraverso degli strumenti qualitativi di rilevazione dell'esperienza degli studenti tirocinanti lo studio ha evidenziato i loro bisogni formativi e i successi dell'esperienza di improvvisazione protetta dalla cornice della formazione di secondo livello. Lo studio di Ben-Horin è raro perché è riuscito ad avere una presa diretta sui micro-avvenimenti in classe, seppur non emergenti del tutto spontaneamente vista la preparazione consapevole degli studenti tirocinanti all'improvvisazione pedagogica. Le conclusioni del suo studio rilevano in modo forte che l'improvvisazione nell'insegnamento mobilita la relazione formativa, facendo sentire "visti" gli alunni e rendendoli co-produttori del percorso di apprendimento:

(...) data has shown that [the professionalization of Pedagogical Improvisation] may have potential to contribute to the "freedom and independence of those being educated" by providing for a subjectivity and individual diversity enabled largely by what Laura described as pupils' sensation of "being seen". In other words, professional PI may be expected to lead to an educational initiative which happens by means of interaction as opposed to one in which interaction is merely existing. That subjectivity, though, will rely on continuously new, unpredictable encounters, inviting educator and pupils to create something as it emerges, and on the teacher training institution which prepares those educators being willing to accommodate that risk. (Ben-Horin, 2016, p.15)

Lo studio di Pelletier (2017), invece, ha coinvolto ancora studenti tirocinanti, questa volta per l'insegnamento della scuola secondaria di primo grado, ma coinvolgendoli in una cornice formativa con l'impiego di giochi di improvvisazione teatrale selezionati dopo un grande lavoro di ricerca, per trovare quelli maggiormente connessi alle competenze di gestione della classe richieste all'insegnante: competenze che risiedono nell'interazione. Questo studio in particolare ha formato la seconda parte della ricerca empirica da me condotta: risulta particolarmente interessante il legame stabilito e coltivato in questa ricerca tra contesto di laboratorio di improvvisazione teatrale e contesto

di insegnamento scolastico, dove il primo funge da opportunità formativa per competenze proprie del secondo, come già accade nella tradizione dei lavori precedenti di Lobman (2003; 2005; 2015).

1.5.4 Improvvisazione come atteggiamento di resistenza e di gioco con le strutture istituzionali

Nei paragrafi precedenti si può apprezzare che l'improvvisazione riguarda un atteggiamento (Santi & Zorzi, 2015) recettivo e creativo con ciò che è prefissato: ovvero le strutture e i vincoli che vengono incontrati dal soggetto che si trova ad agire entro di essi (R. K. Sawyer, 2011; Sorensen, 2017; Zorzi, 2020). Calando questa considerazione nel contesto scuola, si rileva come, in quanto istituzione, essa porti dentro di sé dei confini nelle relazioni sociali, delle configurazioni spaziali, materiali e temporali, dei rituali impliciti, delle strutture organizzative che incanalano il fluire dell'azione educativa, didattica, relazionale, affettiva tra le persone. Ciò rappresenta un perno centrale con cui guardare all'improvvisazione, anche se non ancora esplorato dalla letteratura. Gli insegnanti di scuola, infatti, sono immersi in un dispositivo materiale (Ferrante, 2017; Massa, 1987), entro di esso fluisce l'azione educativa e didattica, e scorrono le dinamiche relazionali: è qualcosa che costituisce ciò che avviene in classe, né precedendolo né essendone causato. Come sostiene Rosa (2020a):

Il cortile di una scuola genera un intenso scambio di configurazioni di tipo architettonico, spaziale e sociale che interagiscono in modo immediato con il nostro corpo. Le esperienze di risonanza sono relazioni fisiche; le viviamo con tutti i sensi e con tutta la nostra corporeità, nella postura e nella tensione del corpo. In altri termini, la modalità del nostro rapporto con il mondo dipende anche dall'ambiente. Dipende perciò anche da come gli edifici sono realizzati, da come sono disegnati gli esterni. (*ibid.*, p. 65)

In classe, il dispositivo scolastico è anche ciò che fanno i docenti e i docenti sono *anche* dispositivo. In ottica neo-materialista (Barad, 2007) potremmo dire che insegnanti e dispositivo interagiscono, abbracciando quella visione secondo cui l'*agency* (la capacità di azione) non è solo propria degli esseri umani ma anche di tutto ciò che non è umano (che si tratti di esseri viventi e non viventi dell'ambiente naturale, oggetti culturali o tecnologici, poco importa: tutti questi hanno una capacità di azione nel mondo). Ciò che si va a creare - non soltanto il significato di ciò che accade, ma il *mondo* che ne risulta - è il risultato dell'intra-azione di tutte queste entità. Questo, secondo questa teoria, è vero nell'istituzione come fuori, a qualunque livello. Mutuata dalla fisica quantistica tramite il lavoro di Karen Barad (2007), la teoria dell'*entanglement* mette una luce nuova nel modo di interpretare l'attitudine improvvisante dei docenti. La scuola, infatti, vive di disposizioni del tempo e dello spazio che sono indicative di una precisa visione del mondo che in tale intra-azione agisce e si esprime. Nella scuola pubblica tali disposizioni presentano delle ricorrenze che derivano dall'impronta dell'istituzione centrale (lo Stato), con le dovute differenze da contesto a contesto che sono da imputare alle scelte sviluppate nell'ambito dell'autonomia scolastica e di insegnamento, con differenze che variano da territorio a territorio, dovute a una visione culturale e politica, che, fra le

altre cose, indirizza l'investimento di risorse nell'una o nell'altra direzione. Perciò, la *agency* che ogni scuola mette in atto tramite la disposizione dell'ambiente, dei materiali e dei tempi risponde a un'eredità non sempre lineare di presupposti politici, ideologici, culturali, condizioni materiali. Incontrando l'insegnante, questa *agency* va ad esprimersi in modo diverso a seconda di come lui o lei intra-agisce portando le proprie risorse, convinzioni, obiettivi professionali e soprattutto di come intra-agisce la sua relazione con alunne e alunni. Contesto e istituzione non sono isolabili dall'azione del docente, una fa parte dell'altra. Il concetto di improvvisazione, per come emerge in questa revisione di letteratura, lo dimostra: le strutture, che hanno una natura materiale e culturale, non sono collocate in una posizione marginale rispetto a essa, ma ne sono invece *costituente* vera e propria. Già Lobman (2011) invita a considerare che l'improvvisazione può essere uno strumento cardine per realizzare ambienti di apprendimento collaborativi e creativi anche nei contesti scolastici più tradizionalmente trasmissivi. L'improvvisazione, infatti, è una forma d'arte che coltiva, in chi la pratica, una sintonia con il disvelarsi della realtà, per quanto complessa (Santi, 2010). Queste considerazioni invitano a fare un'ipotesi: che il docente, quando agisce improvvisativamente e con consapevolezza professionale, mette in atto un atteggiamento sia di resistenza ai vincoli e alle pressioni opprimenti la relazione formativa, sia di giocosità creativa (*playfulness*, Hunter, 2023) con le dimensioni strutturanti la sua professione, il suo mandato istituzionale e la relazione con studentesse e studenti. In questo senso si può aprire un'altra ipotesi teorica: intendere l'improvvisazione come tema pedagogico chiave per la trasformazione dei contesti scolastici.

1.6 Le domande di ricerca

Dall'analisi della letteratura, l'improvvisazione nell'insegnamento emerge come tema vastamente presente, anche se non ancora in una posizione legittimata, specialmente in area italiana. L'analisi proposta evidenzia in particolare tre possibili livelli di lettura del tema improvvisativo: la relazione formativa come improvvisazione, l'improvvisazione come attitudine professionale e quindi le strategie per allenarla nei futuri docenti, l'improvvisazione come resistenza e gioco con il sistema scolastico. Questi tre livelli di lettura hanno avuto un'importanza consistente nel mio approccio allo studio del fenomeno. D'altro canto, se la ricerca pedagogica è da intendere come quella ricerca di

regole che generano la formazione, indipendentemente dal problema dei fini; e sulle azioni che, in situazione, disegnano lo scenario scacchiera del gioco relazionale (Demetrio, 2020, p.20)

l'esiguità di contributi esistenti riguardanti le esperienze di improvvisazione così per come hanno luogo in classe richiedeva di essere colmata, in quanto l'oggetto dell'improvvisazione si delineava come in grado di svelare numerosi elementi in gioco nella scena relazionale formativa. L'esiguità di approcci empirici, soprattutto in area italiana, e quella di approcci di ricerca con docenti in servizio e non tirocinanti, mi hanno spinto a delineare un percorso di ricerca che tentasse di colmare

questa lacuna, nelle modalità che descrivo nel prossimo capitolo. La domanda di partenza che ha mosso questo studio, ovvero: “Come si può descrivere l’improvvisazione nell’insegnamento scolastico come tema pedagogico?” si è arricchita a questo punto di domande di ricerca più specifiche, che hanno guidato le scelte metodologiche e interrogato i dati raccolti:

- Come si manifesta l’improvvisazione pedagogica degli insegnanti di scuola spontaneamente nella loro azione in classe?
- Quali connessioni gli insegnanti di scuola stabiliscono tra l’improvvisazione pedagogica e l’esperienza dell’improvvisazione teatrale?

Nel prossimo capitolo saranno analizzate le forme metodologiche che hanno permesso di indagare insieme ai docenti la loro azione nelle classi scolastiche per far emergere l’improvvisazione come tema pedagogico della professione.

Capitolo 2. Considerazioni metodologiche

Questo capitolo ha lo scopo di documentare la processualità del lavoro di ricerca al fine di dar conto non soltanto del *cosa*, ma del *come* si è indagato. Questa ricerca, infatti, è stata caratterizzata dalla soggiacente questione e tensione del “cos’è e come si manifesta l’improvvisazione dei docenti di scuola?”, domanda a cui, nel corso degli anni del dottorato, ho trovato modi differenti di dare risposta. Si può intendere infatti l’improvvisazione come un oggetto, un qualcosa di definibile per differenza da tutto ciò che non lo è: per esempio, tutto ciò che non è programmazione. Lavorare quindi *separando* ciò che è deciso a priori e ciò che accade senza premeditazione, rilevando la tensione del binomio programmato/improvvisato. D’altronde, anche visto lo stato dell’arte in letteratura, si sarebbe potuto beneficiare di una descrizione netta, ad alto contrasto, di cos’è improvvisazione e cosa invece non lo è. Tuttavia, come si rende conto nel primo paragrafo di questo capitolo, i dati raccolti durante la fase empirica dello studio mi hanno mostrato un’altra natura, non puntiforme, non contenibile, del fenomeno, che non procedeva per “distinzione” da altro, ma piuttosto per “relazione” con altro. A queste rilevazioni si è accompagnato un mutamento di prospettiva filosofica, in cui io stessa ho abbandonato la ricerca strenua e un po’ testarda di un “oggetto/concetto”, ma ho lentamente, con alcuni giri di boa, movimenti di andata e ritorno, abbracciato una visione complessa, tentacolare (Haraway, 2016), diffrazionale e intrecciata (*entangled*, Barad, 2007) sia dell’improvvisazione del docente in classe, sia del processo per conoscerne la natura.

I paragrafi successivi danno conto, a livello più specifico, dei metodi di ricerca che hanno caratterizzato lo studio e dei contesti in cui esso è stato realizzato. Come si vedrà, una contaminazione di metodi differenti caratterizza questo lavoro, che ha voluto rispondere a necessità descrittive e di rilevazione nella sua prima parte (“come si manifesta l’improvvisazione spontanea del docente?”) e a una tensione tras-formativa nella seconda (“quali interconnessioni gli insegnanti ravvisano tra improvvisazione teatrale e improvvisazione che avviene in classe?”). Tutto ciò nella cornice di metodi (osservazione etnografica, interviste, setting di ricerca-formazione, *art-based research*) che hanno in comune una latenza formativa (Bove, 2009) tipica della ricerca educativa che, come in questo caso, si accosta ai partecipanti (insegnanti di scuola pubblica) per capire la loro prospettiva su aspetti della professione, lasciando loro “l’esperienza di aver dovuto rendere fruibili ad altri le proprie premesse o assunzioni divenendone, nel contempo, più consapevoli” (*ibid.*, p.50).

Le scelte operate nella conduzione della ricerca, verso la scena scolastica e i suoi micro-avvenimenti, verso i corpi e le voci delle insegnanti, e verso l’esperienza grupppale hanno rilevato in modo inaspettato e collaterale, anche se in linea con la cornice teorica della Pedagogia del Corpo, che

l'accadimento educativo a scuola ha una natura improvvisazionale diffusa, incarnata, relazionale e materiale, e che nessuna di queste quattro dimensioni è scindibile dall'altra, ma piuttosto esse si realizzano nella relazione tra loro, in un moto sim-poietico. Dopo aver reso conto del processo che ha dato adito a questa conclusione, nel prossimo capitolo saranno discussi i risultati dell'analisi tematica.

2.1 Oggetto, onda o intreccio? Epistemologie per guardare all'improvvisazione del docente

L'approccio epistemologico di questo studio descrive un certo dinamismo e un'operazione di tessitura tra filoni contigui dei metodi qualitativi. La ricerca qualitativa è di per sé più somigliante a una coreografia improvvisata (anch'essa) che a una sequenza ordinata di azioni (Janesick, 2001) in quanto a un piano precostituito risponde la realtà, che si svela una volta che vi si entra a contatto, costituendo un rapporto circolare di risposta e stimolo, andando a creare una relazione specifica tra ricercatore e realtà stessa. Il *fil rouge* che si rintraccia nel percorso che ho intrapreso tra le metodologie è proprio la tenuta salda all'oggetto dell'improvvisazione dei docenti, il quale ha mosso attorno a sé, come una forza magnetica, i differenti strumenti che ho adottato. Il fenomeno, nel suo svelarsi, ha aperto svolte, scorciatoie, e talvolta giri a vuoto che hanno avuto a loro volta ricadute sulle scelte metodologiche operate. La natura situata, vibrante e interrelata dell'evento improvvisato nella classe scolastica è emersa in modo sempre più evidente tra le righe di questo percorso metodologico, che, come racconterò tra poco, partiva da un'iniziale intenzione di far emergere un "concetto". Mi sembra opportuno dare conto in questa sede del tragitto di questo posizionamento dinamico durante il percorso dottorale, poiché è inestricabile dai risultati e dalle interpretazioni che andrò a proporre (Kivunja & Kuyini, 2017).

Orientata dall'obiettivo di definire il *fenomeno* dell'improvvisazione, ho inizialmente approfondito il paradigma della ricerca fenomenologica in educazione (Mortari, 2007, 2019). Essendo l'improvvisazione un'esperienza intrinseca all'insegnamento e al mondo educativo, l'approccio fenomenologico, soprattutto per come, dal punto di vista filosofico, connette l'esperienza del fenomeno alla sua essenza (Baldacci & Frabboni, 2013; Massa & Demetrio, 1990), mi è sembrato, inizialmente, il più coerente a costruire una concettualizzazione che emergesse dall'esperienza particolare per raggiungere caratteristiche comuni e generali. Il legame tra l'esperienza corporea e il coinvolgimento nel mondo con l'esperienza del fenomeno, tracciata dagli autori della fenomenologia (Husserl, Heidegger, van Manen, Merleau-Ponty) risuonava particolarmente con l'obiettivo di rilevare l'improvvisazione come tema pedagogico in quanto esperienza vissuta sul corpo del docente. Inoltre, gli approcci fenomenologici, in educazione, propongono il raggiungimento di risultati parziali, che cristallizzano una realtà che invece fluisce continuamente (Mortari, 2019): è una premessa e una

cautela epistemologica di chiunque sceglie questa via di studio, che sentivo molto risonante in me. L'influenza dell'approccio fenomenologico nello studio si rileva principalmente nella costruzione delle interviste e nell'analisi tematica sui dati raccolti (Mortari, 2007). Tuttavia, per quanto riguarda la porzione della ricerca svolta nelle classi, il riferimento principale è stato l'approccio etnografico (Cardano, 2003; Piasere, 2006), che è da considerarsi uno dei più adeguati a comprendere, nel micro, le infinite relazioni tra le parti (Demetrio, 2020). L'approccio etnografico ha infatti comportato l'esplicitazione di alcuni postulati della mia ricerca: gli insegnanti della scuola pubblica concepiti come un gruppo, quindi come individui che svolgono una stessa professione incarnando differenti sfumature di una medesima cultura professionale; la scuola pubblica come contesto, nella misura in cui a differenti collocazioni geografiche corrispondono diverse manifestazioni della sua natura istituzionale, ma in cui contemporaneamente si ripropongono modelli organizzativi simili a prescindere dalla localizzazione e dall'età di riferimento degli alunni; il luogo fisico della scuola come ambiente in cui si creano mondi e significati, a seconda delle configurazioni che si propongono tra persone e aspetti materiali.

Dunque, le cautele fenomenologiche e l'approccio sensibile ad aspetti culturali e organizzativi, dato precipuamente dall'ispirazione etnografica, hanno connotato la mia postura nella prima fase della ricerca che, come spiegherò nel prossimo paragrafo, è stata costituita da una fase osservativa per ciascun insegnante coinvolto, seguita da intervista. Nella costruzione delle interviste, durante l'analisi preliminare dei dati raccolti ho vissuto un'altra oscillazione metodologica, legata al fatto che la corporeità dei docenti in azione, l'*embodied teaching* (Ferri, 2022), nei momenti di improvvisazione, aveva una dimensione che le parole inevitabilmente non riuscivano completamente a cogliere. Ispirata a metodologie *art-based*, ho esplorato brevemente, in questa fase, un approccio performativo (*ibid.*) e improvvisato, a partire dalle mie competenze teatrali, incorporando e rendendo "miei" gli appuntamenti corporei più frequenti nelle posture dei docenti, colti mentre erano alle prese con l'evento imprevisto, cercando di cogliere, imitare e ripetere le partiture corporee maggiormente coinvolte nei momenti di improvvisazione nell'insegnamento. A un livello meta, riflettendo sul mio posizionamento, l'adozione di una metodologia Art-Based mi ha implicato in modo molto coinvolgente come ricercatrice, in quanto ho dovuto occuparmi di fare riemergere alla luce la mia formazione artistica, non soltanto come insieme di tecniche, ma come linguaggio e modalità di pensiero. Nel mio caso biografico, l'arte ha sempre occupato un posto parallelo, e talvolta in conflitto, con il percorso scolastico e accademico e la prima operazione per rendere possibile l'applicazione da parte mia di questo approccio metodologico è stata una profonda messa in discussione dei miei stessi pregiudizi e delle mie posture inconsce rispetto al primato delle "scienze dure" nello stabilire cos'è la conoscenza, alla scelta di utilizzare decodificazioni tradizionali,

alla tendenza alla ricerca di un metodo che assomigliasse più a un algoritmo che a un continuo interrogarsi sulla materia di studio: queste sono state alcune delle questioni emergenti durante questa piccola svolta. Questa esplorazione performativa dei dati non ha avuto un esito fattuale nell'analisi, ma ha sostenuto un cambio graduale di approccio in corso, verso una concezione più interrelata (*entangled*), facendomi scontrare con degli assunti che occupavano una posizione cristallizzata e inconsapevole nel mio posizionamento. L'improvvisazione, quindi, ha iniziato a disvelarsi come un fenomeno che accade nella continua responsività dei corpi dei docenti, che a loro volta sono inseriti in intrecci di relazioni con altre e altri, e con spazi, tempi e materiali, dell'organizzazione in cui sono inseriti.

Un'investigazione volta a fare emergere un oggetto/idea ha tuttavia continuato ad informare di fondo il mio trattamento dei dati raccolti, su cui ho effettuato un'analisi tematica, creando *cluster* di significato. L'improvvisazione come oggetto, pertanto, andava assumendo le caratteristiche di un poliedro sfaccettato. Ho infatti ottenuto una mappatura di modalità, circostanze e condizioni dell'improvvisazione pedagogica, che andava a costruire una rappresentazione di improvvisazione come qualità "generale" dell'insegnamento, ma che, contemporaneamente, andava perdendo il legame con gli eventi scatenanti delle specifiche improvvisazioni a cui avevo assistito.

Durante il terzo anno della ricerca di dottorato, ho ritrovato un'immagine per descrivere metaforicamente a cosa assomigliasse, dal punto di vista teorico, la concettualizzazione dell'improvvisazione che andava emergendo dall'analisi tematica:



Figura 1: Tokyo Plaza, Omotesando Harajuku. (Copyright free)

La mappatura di modalità, circostanze e condizioni ha rappresentato un punto di approdo necessario per comprendere le caratteristiche ricorrenti dell'improvvisazione dell'insegnante di

scuola. Tuttavia, negli eventi raccolti durante la fase osservativa, queste ricorrenze si presentavano in configurazioni differenti, e di queste configurazioni situate, con il tipo di concettualizzazione a cui ero approdata, si perdeva traccia.

I was not satisfied with the fragmentation I created with my coding, and I had the feeling I was losing touch with the embodied and material aspects of the classroom environment. I was putting a distance between my understanding and the phenomenon: with my representation of improvisation as a pedagogical attitude, I was moving away from the actual experience of improvisation. (Corbella, 2023, p. 125)

Il poliedro di specchi che viene attraversato, entro cui ci si può riflettere, e da cui si può vedere ciò che ancora non è visibile dalla propria posizione, è un'immagine che racchiude il seme delle criticità emerse nell'ultima parte del periodo dottorale, una contraddizione già ravvisabile nello scarto tra il tentativo di definire un concetto/oggetto e la ricerca di un radicamento nella quotidianità dell'esperienza del docente: per quanto mi fossi sforzata di concepire il fenomeno dell'improvvisazione come sfaccettato e poliedrico, svolta l'analisi tematica ho percepito che, per comprenderlo, stavo perdendo presa sulla sua natura mobile, fluttuante e continua. Se, infatti, la prospettiva fenomenologica cerca di costruire una rappresentazione concettuale, per quanto provvisoria, di un fenomeno a partire dall'esperienza viva e diretta, in ultima analisi proponendo un dualismo tra oggetto e soggetto, fenomeno e ricercatore, quello che invece mi sembrava di aver colto, a partire dalle osservazioni in classe e dalle esperienze con i gruppi di insegnanti, è che l'improvvisazione non poteva esistere senza i soggetti e senza i loro movimenti interni alle relazioni tra soggetti e tra tempi, spazi e materiali della scuola in cui eravamo inseriti. Serviva una modalità di mettere in dialogo l'incidentalità degli eventi rilevati e la concettualizzazione emersa dall'analisi tematica:

Gli specialisti, e talvolta le loro provincialità teoretiche, strumentali, non esplorative ma prescrittive, o i tentativi "globali" di spiegazione, si aggirano per lo più attorno all'oggetto formazione dandone definizioni parziali, relative, riduttive (di un caso): oppure, totalizzanti, geometriche, aristoteliche (nell'altro). (Demetrio, 2020, p. 18)

In questo quadro, l'incontro con la prospettiva relazionale/neo-materialista alla European Conference of Qualitative Inquiry (2023) è stato folgorante. Rifiutando un sistema di pensiero e conoscenza binario costruito sui dualismi mente-corpo, soggetto-oggetto, interiorità-esteriorità, l'ontologia proposta dal filone neo-materialista, in particolare da Barad (2007) e Haraway (2016), è di tipo relazionale. Ovvero, l'unità di base della conoscenza è sempre il fenomeno, ma non inteso come particella o come oggetto, ma come inseparabile insieme di relazioni. "Phenomena are the ontological inseparability/entanglement of intra-acting agencies" (Barad, 2007, p. 139). Il neologismo "intra-azione", presente più volte in questo scritto, sta ad indicare il mutuo definirsi di proprietà, limiti e componenti di un fenomeno, attraverso la relazione tra differenti *agencies*, ovvero capacità di azione. Queste ultime non esistono a priori, ma esistono solo nell'intra-azione; si definiscono proprio

nel configurarsi tra di loro, nel loro farsi atto (*enactment*). Così, il luogo micropedagogico è un “tessuto non disaggregabile” (Demetrio, 2020, p. 27) e va approcciato con uno sguardo comprendente,

dal momento che anche per la fisica quantistica le parti che costituiscono un sistema non sono mai più semplici del tutto, ma lo incorporano. (*ibid.*)

La materia del mondo, secondo Barad (2007), si costituisce attraverso intra-azioni di *agencies* differenti: le entità diventano insieme (*become with*). Questo significa che le intra-azioni producono mondo/significato, e per quanto una certa disposizione/figurazione di relazioni possa apparire fissa e stabile, non è per questo storica, data o “naturale”. Questo approccio filosofico ha diverse conseguenze; intanto, decentrare gli esseri umani da una concezione antropocentrica del mondo, ma anche affinare lo sguardo su come le “figurazioni” vengono iterate o come tali iterazioni vengono spezzate – infatti, il neomaterialismo sta alla base di molte teorie ecologiche, femministe e intersezionali, che si propongono di immaginare configurazioni nuove, di cogliere ed espandere lo spazio per le diverse *agencies*. La proposta di superamento del pensiero binario è legata a doppio filo con le possibilità di pensare un mondo di con-figurazioni differenti, comprensive, tentacolari, intessute nella complessità dell’inghippo in cui ci troviamo nell’epoca attuale. Il pensiero binario produce gerarchizzazioni perché all’interno dei binomi uomo/donna, bianco/nero, maschile/femminile ve n’è sempre uno che soverchia l’altro; al contrario invece, un pensiero diffrazionale (Barad, 2007) e tentacolare (Haraway, 2016) fa emergere la ricchezza e la complessità delle interconnessioni tra le cose, interrogando su chi si è e dove ci si colloca, come esseri umani, come ricercatori, in quel divenire insieme dei fatti del mondo.

In particolare, questo approccio ontologico ha un impatto metodologico per la ricerca, poiché propone un’alternativa alla conoscenza intesa come “essere-riflesso” del mondo. La rappresentazione dei fenomeni in pratiche discorsive che trae sicurezza da una supposta distanza tra natura e esseri umani, natura e cultura, oggetto e soggetto, fenomeno e ricercatore è frutto del pensiero binario e crea un’illusione di estraneità, di assenza di relazione, con ciò che si studia. Si creano quindi rappresentazioni dei fenomeni che illudono di aver colto l’essenza dello stesso, dimenticandosi della propria relazione con esso e delle relazioni interne ed esterne che quel fenomeno intrattiene. La rappresentazione come esito della conoscenza si rifà al fenomeno fisico della riflessione, in cui un oggetto si specchia in un altro e si ottiene un’immagine di quell’oggetto, ma Barad propone un differente fenomeno fisico come possibilità metodologica: la diffrazione. La diffrazione del fascio di luce su un prisma, o di un’onda del mare che incontra una fenditura in un frangionde, è una metodologia che legge i risultati gli uni attraverso gli altri, anche provenienti da discipline differenti, individuando “imbricature”, interrelature, che oltre ad arricchire la descrizione di un concetto, emergono dal performare di chi ricerca *con* quello stesso concetto. Infatti, anche la pratica discorsiva

della creazione di conoscenza viene messa sotto una lente che va ad evidenziare l'intra-azione tra fenomeno e ricercatore, sottolineando come l'azione reciproca crei mondi e discorsi, svelando figure e, nell'essere agita, provocando cambiamenti. Alla base di questo approccio c'è il dualismo onda-particella della fisica, per cui la materia si comporta sotto precise circostanze sia come un'onda che come una particella. La teoria che cerca di restituire i fenomeni, quindi, può cercare di rappresentare il fenomeno come "oggetto" o cercare di diffrangerne i differenti livelli ondiformi, proprio come un prisma rivela la composizione della luce.

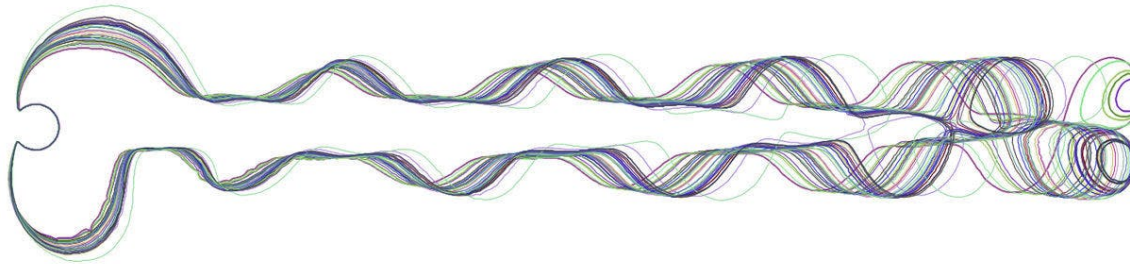


Figura 2. Flusso, 2014. Copyright free.

Tornando all'oggetto di questa dissertazione, al termine dell'analisi tematica mi è risultato evidente che quanto osservato nelle classi di scuola intrecciava e giustapponeva in combinazioni sempre diverse i temi emersi nell'analisi tematica, senza negarli, ma proponendoli sempre in configurazioni diverse. Si può dire che la mappatura concettuale emersa dall'analisi tematica, pur nelle sue differenti sfaccettature, non riusciva nel tentativo di descrivere l'improvvisazione come un oggetto puntiforme, poiché, in tale concezione comprensiva e racchiudente, risultavano sacrificati la vitalità e la dimensione incarnata degli eventi che avevo registrato, che non avevano una natura puntuale, ma ramificata/sfilacciata, così come il processo ludico, partecipato e generativo dell'esperienza fatta con i gruppi di insegnanti nella seconda parte rimaneva a finale aperto, come generalmente accade nei processi formativi. L'improvvisazione conosciuta in quelle accezioni richiamava invece l'aspetto di un'onda, composta di differenti livelli, che si giustapponevano e intrecciavano in differenti forme in ogni diversa occasione: i temi emersi nell'analisi si presentavano, sì, ma contemporaneamente, in primo piano o in secondo, con immagine netta o sfumata, ogni volta in diverse conformazioni. Il fenomeno di ricerca ha quindi richiesto di per sé un tipo di conoscenza che non stava più nel distinguo binario di cos'è improvvisazione e cosa non lo è, cosa è programmato e cosa invece è improvvisato, ma piuttosto nella figurazione di intrecci mobili, di legami specifici che si stabilivano e si scioglievano dinamicamente. Nell'ultimo periodo del mio dottorato ho quindi coltivato un pensiero non duale, che abbandonava la pretesa di distanza, che rinunciava a far emergere l'improvvisazione come tema pedagogico differenziandolo da altri; un pensiero tentacolare (Haraway, 2016), volto a far emergere non soltanto le caratteristiche del fenomeno per come emergevano dai dati, ma anche come i dati stessi si erano generati, da quali intrecci, e come io,

ricercatrice, improvvisatrice teatrale e insegnante mi collocavo in questo intreccio, cosa vi generavo, e come le insegnanti, le scuole, la ricerca e l'improvvisazione *diventavano insieme*.

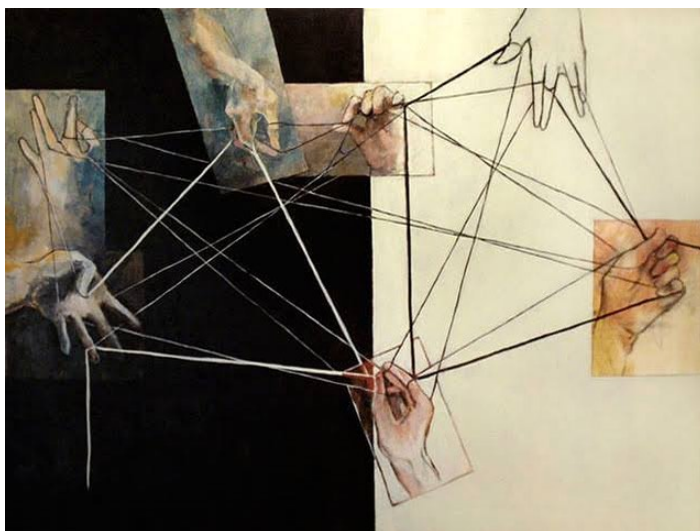


Figura 3. *Cat's Cradle/ String Theory*, Baila Goldenthal, 2008. Oil on canvas, 36 x 48in.

Per questo motivo, a distanza dalla loro prima breve incursione durante l'analisi preliminare, le metodologie *art-based* hanno rifatto ingresso in questo processo, nella forma della composizione grafica, poetica e museale. Ho deciso di tornare sui dati della ricerca e di recuperarne la dimensione istantanea e performativa, cercando di rendere evidente il mio sguardo con pennellate sui fotogrammi delle videoregistrazioni, rielaborando le parole che avevo usato per raccontare gli eventi e creando dei componenti proto-poetici. Ho creato quindi dei poster che, a partire da alcuni degli eventi rilevati nella prima fase della ricerca, rendevano visibile questo intreccio. Questa produzione è confluita nelle modalità di disseminazione e restituzione della ricerca ai partecipanti, attraverso degli allestimenti all'interno delle scuole che combinavano i poster con oggetti evocativi e particolari configurazioni di arredi scolastici. Un intreccio di fili di lana connetteva queste installazioni con brani dell'analisi tematica. A testimoniare questa svolta creativa e performativa vi è la giustapposizione, in questo scritto, dei poster di fotografie, segni e parole, alla scrittura dei risultati, una scelta che cerca di rendere visibile l'approccio diffrazionale e performativo con i dati accanto a quello più convenzionale.

Infine, il processo di scrittura di questa tesi ha comportato la scelta finale di approccio ai temi emersi dall'analisi tematica. Il mio obiettivo, attraverso questo scritto, è stato raggiungere un equilibrio tra il processo di scrittura *attraverso* i temi (cercando di creare un senso, rappresentare il fenomeno) e *con* i temi (relazionarmi creativamente con essi, seguendo la generatività delle loro differenze) (Kuntz, 2023). Avendo allentato la presa sull'obiettivo di restituire una fotografia dell'improvvisazione come attitudine pedagogica del docente in classe, ho cercato di far emergere attraverso la scrittura le interconnessioni (tra docente e alunni, tra docente e istituzione, tra docente e

aspetti materiali della classe) che rendono possibile, reiterano o interrompono quella particolare configurazione che denomino “improvvisazione come attitudine pedagogica”.

2.2 Disegno di ricerca, reclutamento e contesti

La revisione della letteratura evidenzia una lacuna rispetto alle ricerche sull'improvvisazione per come avviene in classe, nei termini di micro-accadimenti che vanno a connotare il normale svolgimento della professione docente e i processi di insegnamento-apprendimento. Io ho ritenuto invece di fondamentale importanza interrogare la dimensione incarnata (Gamelli, 2011) e vibrante (Rosa, 2020) della vita in classe e del lavoro dell'insegnamento, per tre ragioni fondamentali. La prima perché la concettualizzazione dell'improvvisazione come attitudine pedagogica ha un fine trasformativo della quotidianità della classe e per questo in essa deve radicarsi. Secondariamente, la dimensione agita e vissuta della professionalità pedagogica dei docenti, che, nell'improvvisazione, si esprime con micro-decisioni momentanee, situate e legate all'evento presente, non ha bisogno, dal mio punto di vista, di teorie con legami difficili da rintracciare con quelle stesse realtà quotidiane: anzi, il legame dovrebbe essere visibile, intrecciato e connaturato nel quotidiano vivere delle classi di scuola. Infine, l'improvvisazione risiede nei piani incarnati dell'agire in classe e quindi è difficilmente astraiabile su un piano meramente concettuale: di conseguenza, ho cercato un approccio di ricerca “radicalmente” immersivo nella quotidianità scolastica. Gli insegnanti sono, poi, esperti della loro professione e del loro agire: questo ha chiamato in causa una metodologia che potesse coinvolgerli attivamente nello studio, senza relegarli al ruolo di “oggetto”. Infine, a livello autobiografico, la mia co-implicazione con l'oggetto e con i contesti di ricerca, essendo io un'insegnante di scuola e una performer di improvvisazione teatrale, è stata da me concepita non come un ostacolo alla ricerca, ma come una potenzialità da esplorare. Questo ha, però, d'altra parte, richiesto l'utilizzo di metodologie che potessero aiutarmi a monitorare ed esplicitare la dimensione co-implicata, per non produrre conclusioni che potessero risentire in modo negativo di uno smarrimento nell'oggetto di ricerca.

Vista la lacuna rilevata in letteratura e la necessità di carpire la dimensione corporea, vissuta e relazionale dell'insegnamento per meglio comprendere cosa iteri e cosa impedisca l'improvvisazione pedagogica, il mio interesse si è concentrato sugli *eventi* forieri di improvvisazione in classe e sulla postura dell'insegnante verso e dentro di essi. Il disegno di ricerca si è delineato nel modo seguente:

- Una fase osservativa nelle classi scolastiche con focus sull'insegnante con l'obiettivo di rilevare la manifestazione dell'improvvisazione *per come accade* in modo spontaneo, e senza intervento formativo, sugli insegnanti. Gli insegnanti coinvolti sono stati intervistati

in seguito in merito alla loro esperienza di improvvisazione in classe e a dei frammenti selezionati di osservazioni;

- Una fase di ricerca/formazione in cui gruppi di insegnanti esperiscono una proposta di giochi di improvvisazione teatrale e discutono alla luce dell'esperienza ludico-teatrale le interconnessioni che emergono con il loro agire in classe e quindi l'improvvisazione come attitudine pedagogica.

Il reclutamento dei docenti ha avuto le caratteristiche del cosiddetto *snowball sampling*. Durante una iniziativa di divulgazione della ricerca per la cittadinanza, il Meet Me Tonight 2020, all'inizio del secondo anno di dottorato, ho proposto un incontro laboratoriale e informativo sul tema dell'improvvisazione nell'insegnamento scolastico. Il laboratorio è stato replicato tre volte, con la partecipazione di 20 persone ciascuno, soprattutto docenti. Al termine, chi tra loro ha espresso il desiderio di essere ricontattato per necessità di ricerca ha ricevuto da parte mia l'illustrazione del disegno di ricerca. È così che tra i docenti interessati, tre docenti si sono fatti mediatori con i loro istituti e i loro colleghi; grazie a loro, ho conosciuto altri docenti disponibili per la prima fase e successivamente abbiamo costituito i gruppi per la seconda parte. I partecipanti hanno firmato un consenso informato e sono stati costantemente aggiornati sugli esiti, gli sviluppi e le iniziative di disseminazione della ricerca.

Gli insegnanti coinvolti nella prima fase della ricerca lavorano nelle seguenti scuole: due scuole primarie (Pandino, CR e Lomagna, LC), una scuola secondaria di primo grado (Cernusco Lombardone, LC) e una scuola secondaria di secondo grado (Merate, LC). I partecipanti alla prima parte della ricerca sono così distribuiti:

3 insegnanti nella scuola secondaria di secondo grado;

1 insegnante nella scuola secondaria di primo grado;

4 insegnanti di scuola primaria.

Lo scopo di questa parte della ricerca, ovvero la rilevazione dell'improvvisazione per come si manifesta spontaneamente nell'insegnamento, si rivolge agli insegnanti come gruppo professionale senza considerare le differenziazioni interne alla professione (ordine di scuola, disciplina di insegnamento, incardinamento di posto comune o sostegno); queste differenze, per le loro conseguenze sull'improvvisazione, sono state prese in considerazione come dato nel momento in cui sono emerse durante la ricerca. Per la seconda parte della ricerca, i tre istituti hanno sostenuto la diffusione del progetto invitando gli insegnanti interessati a una ricerca-formazione sull'improvvisazione pedagogica a partecipare. I gruppi sono stati costruiti all'interno degli istituti comprensivi e quindi gli insegnanti erano misti per disciplina, ordine e grado; solo raramente le

insegnanti, lavorando insieme, hanno fatto emergere particolari differenze dovute alle diverse condizioni professionali. I tre gruppi costituiti erano così composti:

9 partecipanti nell'I.C. Bonfanti Valagussa (Lomagna e Cernusco Lombardone);

7 partecipanti nell'I.C. Visconteo (Pandino);

7 partecipanti nell'I.S.S. Viganò (Merate);

In totale, la ricerca ha quindi coinvolto 23 insegnanti.

Nella trattazione dei risultati dei prossimi capitoli, le citazioni e le fonti delle citazioni saranno riassunte in questo modo:

- Quando risalenti alla prima fase della ricerca:
 - Nome dell'insegnante, tipologia di fonte (intervista/note sul campo), scuola *n*. Es: (Erica, note sul campo, scuola 3)
 - Le scuole sono così numerate:
 - Scuola 1 = scuola primaria di Lomagna
 - Scuola 2 = scuola secondaria di secondo grado di Merate
 - Scuola 3 = scuola primaria di Pandino
 - Scuola 4 = scuola secondaria di primo grado di Cernusco Lombardone
- Quando risalenti alla seconda fase della ricerca:
 - Scuola *n*, incontro *n*. Esempio: (scuola 2, incontro 1)
 - Le scuole sono così numerate:
 - Scuola 1 = I.C. Bonfanti Valagussa (scuola primaria e secondaria di primo grado)
 - Scuola 2 = I.S.S. Viganò (scuola secondaria di secondo grado)
 - Scuola 3 = I.C. Visconteo (scuola primaria)

2.3 Le osservazioni in classe

A livello metodologico, per comprendere l'improvvisazione che *a prescindere* le e gli insegnanti agiscono e rendono possibile sulla scena-classe, è stato necessario trovare una modalità di ricerca per avvicinarsi, entrare e cogliere la dimensione viva di ciò che accade dentro le aule di scuola. Questa esigenza risponde alla lacuna percepita in letteratura non soltanto di consolidare a livello teorico l'improvvisazione come tema pedagogico, ma anche di rilevarlo empiricamente, nel tentativo di dare risalto all'esperienza comune che hanno i docenti di improvvisare. È infatti grazie all'attenzione al "particolare" dei momenti improvvisati nell'azione del docente che si è ritenuto di poter dare una visione completa e che tenesse conto delle interrelazioni con il "tessuto" più complesso dell'improvvisazione come tema pedagogico generale. Ho derivato gli strumenti metodologici per fare ingresso nel campo di ricerca dal metodo etnografico (Cardano, 2003) che ha informato, insieme

alle cautele del metodo fenomenologico, la qualità della mia postura durante la fase osservativa, che ha costituito la prima parte della ricerca. Infatti, questo metodo, generalmente usato nella ricerca educativa quando “vuole studiare dall’interno i meccanismi che regolano le interazioni tra gli individui e i gruppi per comprendere le regole tacite e i modelli che le orientano” (Bove, 2009, p.43), ha consentito al mio posizionamento di ricercatrice di non essere casuale nei vari momenti che hanno connotato la mia presenza sul campo: osservare e videoregistrare gli insegnanti durante le ore di lezione, camminare con loro in corridoio ed entrare con la loro guida in ogni scuola, intervistarli.

Con metodo etnografico si indica “quel procedimento di indagine empirica che intende illustrare e descrivere la vita quotidiana e l’esperienza dei soggetti così come appaiono nei contesti di vita naturali, rileggendoli attraverso la conoscenza e la comprensione dei processi di attribuzione di senso ai fenomeni studiati da parte dei soggetti” (*ivi*, p.41). Se gli strumenti etnografici consentono di tenere uno sguardo aperto alle dimensioni culturali, sociali e istituzionali del contesto, a partire dalla domanda di ricerca ho operato delle scelte rispetto alla durata e alla modalità delle osservazioni che mi hanno consentito sia di raccogliere informazioni contestuali, sia di rendere possibile rilevare il fenomeno di interesse specifico. All’osservazione partecipante ho abbinato l’utilizzo di una videocamera statica, poiché, avendo l’obiettivo di osservare come l’improvvisazione veniva incorporata nell’agire dei docenti, avevo la necessità di registrare le informazioni visive sul corpo senza basarmi unicamente sulla mia memoria percettiva. Le osservazioni supportate da videocamera hanno avuto la durata di 6 ore per insegnante, quando possibile con almeno due ore di ambientamento a videocamera spenta. Ai fini di individuare eventi imprevisti e possibili improvvisazioni ho concordato con gli insegnanti di seguire per 6 ore il più possibile continuative la stessa classe. Questo non è stato possibile nel caso di Fabio (scuola 2), insegnante IRC di scuola secondaria di secondo grado, il cui orario prevedeva una classe diversa ogni ora, e per seguire la stessa classe avrei dovuto seguirlo per numerose settimane. In realtà, per il tipo di improvvisazione messa in atto da Fabio, la scelta di seguirlo per 6 ore di fila nel suo movimento nelle varie classi è stata molto fortunata, perché la sua organizzazione didattica prevedeva di trattare i medesimi argomenti con le classi dello stesso grado, e perciò ho potuto assistere alle inevitabili e fruttuose variazioni sul canovaccio che il docente metteva in campo. Per quanto riguarda gli altri due insegnanti di scuola secondaria superiore, Saverio e Francesco, per i macroeventi di quel particolare periodo (l’anno scolastico 2020-21) non è stato possibile seguire l’effettiva continuità delle ore su un’unica classe perché nel marzo 2021 le scuole sono state chiuse ed è stata attivata la Didattica a Distanza. A seguito del confronto con il mio supervisore e del confronto con gli insegnanti, ho reputato che la scelta migliore fosse attendere la riapertura della scuola in presenza, poiché le osservazioni in DaD avrebbero decisamente modificato

la tipologia di dati raccolti. Ho quindi osservato la stessa classe a distanza di tempo. Le osservazioni nelle altre scuole hanno invece, fortunatamente, preceduto o seguito il periodo di chiusura.

La reattività alla videocamera di bambini, bambine, ragazze e ragazzi è stata in gran parte superata con il tempo di ambientamento. In ogni classe, con opportuni adeguamenti in base all'età e al contesto, ho avuto modo di presentarmi e raccontare la mia presenza, con la mediazione dell'insegnante partecipante. Il mio focus di ricerca dichiarato sull'insegnante, unito al fatto che la videocamera di fatto seguiva esclusivamente il suo movimento nell'aula, veniva colto dopo pochi minuti dall'inizio della lezione e non di rado ho sentito di "sparire" agli occhi di alunne e alunni. C'è stato un solo caso in cui un alunno mostrava una reattività insistente con la videocamera, salutandomi ogni qual volta il suo sguardo la incrociava. In quei casi ho cercato di non avere reazioni per non intervenire sul campo; il comportamento è sempre andato scemando in breve tempo e cercavo di orientare la videocamera in modo che questa "partecipazione" non coprisse eccessivamente la schermata registrata. Per quanto riguarda gli insegnanti, mi sono premurata di verificare, dopo la prima sessione osservativa e nel corso dell'intervista a posteriori, il grado di reattività percepita alla videocamera. Ho raccolto tutti i dati in merito alla reattività alla mia presenza e alla videocamera in un nodo tematico dell'analisi realizzata successivamente. In generale gli insegnanti hanno confermato di non sentirsi eccessivamente affetti dalla presenza mia e della videocamera, quasi di "dimenticarsi" della presenza di essa (Fabio, intervista, scuola 2; Noemi, intervista, scuola 1), ma con alcune eccezioni. Erica (intervista, scuola 3) ha testimoniato di "sentirsi gli occhi addosso" specialmente nei primissimi minuti durante il primo giorno di osservazioni, tanto da "accogliere particolarmente bene" la possibilità di uscire per recuperare un diario di un alunno su cui scrivere una comunicazione. A volte gli insegnanti hanno mostrato una reattività verso la mia presenza utilizzando toni scherzosi, per esempio Saverio (note sul campo, scuola 2) ha scherzato con me dicendo "ecco, vedi, l'imprevisto" quando un alunno è entrato in classe in ritardo, o Erica ha ricordato con i bambini un episodio dell'anno passato e si è girata verso di me dicendo "Imprevistone quello!" (note sul campo e intervista, scuola 3). Ancora Erica, in fase di intervista, ha ammesso di aver reagito a un fatto (un bambino che non aveva recuperato un compito) operando una riflessione istantanea innescata dalla mia presenza, che le ha permesso di non reagire impulsivamente al fatto accaduto, ma di provare a costruirvi qualcosa (nella fattispecie, utilizzare quell'evento per fare un ripasso collettivo dell'argomento). Saverio ha operato una riflessione simile:

(...) con la tua presenza vorresti che loro [gli alunni], magari, fossero più attivi, perché poi appunto l'insegnante ci tiene a far vedere i suoi alunni, no? Vuoi o non vuoi, c'è un po' di narcisismo. (...) C'è un'influenza oggettiva della tua presenza, (...), cioè sei sempre consapevole che ci sei tu che osservi. Però poi, se uno ci riflette ancora meglio, alla fine, come dire, è come il terzo occhio che tu ti crei comunque, perché poi, quando sei in classe,

comunque tu ti poni – cioè, mentre fai le cose, ti poni come se ci fosse un terzo occhio che ti vede in quello che fai (Saverio, intervista, scuola 2)

Queste riflessioni sono in linea con le considerazioni di Bove (2009) sulla latenza formativa dell'approccio etnografico e in generale con l'impatto trasformativo della ricerca educativa, che modifica il contesto nel momento stesso in cui viene attivata. Ho cercato di rendere conto del mio sguardo e della mia co-implicazione nel contesto e nel fenomeno della ricerca nella scrittura delle note etnografiche e nelle fasi di analisi, soprattutto dopo aver consapevolmente abbracciato il concetto di *entanglement*.

Il metodo etnografico ha informato in particolar modo il tipo di scrittura che ho attuato per le note di campo (Cardano, 2003), che ha cercato di rendere conto dei diversi piani toccati dal mio sguardo e dalla mia presenza nelle differenti scuole. In una sezione ho elaborato i dati raccolti sulla relazione osservativa costituitasi tra me, i docenti partecipanti, e più in generale dalle voci del contesto scuola (dirigenti e in qualche caso gli studenti). Nel tentativo di dare conto della stratificazione delle diverse dimensioni di ciò che rientrava nella mia esperienza osservativa, in una seconda sezione ho inserito i miei appunti in merito alla negoziazione della ricerca nei vari contesti, in merito al mio "arruolamento" nelle diverse scuole e le mie meta-riflessioni sul lavoro sul campo. In una terza sezione, più corposa, ho inserito invece le note più propriamente dedicate all'oggetto di ricerca, suddividendole per insegnante, data, orario, luogo, classe, lezione, annotando gli strumenti osservativi coinvolti, e evidenziando in modo differenziato, nella scrittura, le osservazioni, le interpretazioni, il *backtalk* che le e gli insegnanti mettevano in atto per spiegarmi qualcosa che stava accadendo, i momenti di ambientamento e quelli di azione didattica, gli schizzi sulle posture corporee, le note inserite in un momento successivo, alla revisione del materiale videoregistrato. Si è venuto a creare un documento molto complesso, di cui riporto qui uno stralcio:

Erica

26/2/21. Orario: 8.00 - 10.20

Fonte: osservazione partecipante carta-matita; videoregistrazione; interpretazioni; backtalk

Oggetto: presenza corporea; reattività all'imprevisto

[...] Le braccia tornano conserte e lo sguardo si abbassa verso il pavimento, mi sembra assorta, ma dura solo un istante perché lo sguardo torna su Laura, che sta ponendo delle domande e facendo commenti riguardo alla vicenda di Rex. 'Con chi è il tuo Rex?' chiede Laura. Lo sguardo di Erica si muove verso varie direzioni nel fondo della classe. 'Con i miei bisnonni' risponde Al., Erica ripete con voce bassa "Coi bisnonni" (e lo stesso, a voce normale, fa anche Laura), lo sguardo va di nuovo verso il pavimento. La testa gira, seguendo il pavimento, verso la lavagna. Erica fa un passo in avanti e poi si riassetta, direzionando il corpo e tirando su il capo, col mento leggermente sporto in avanti, verso Al. Quando bambine e bambini stanno raccontando Erica ripete alcune parole che loro pronunciano: la ripetizione può essere una caratteristica della postura di ascolto?

(note di campo)

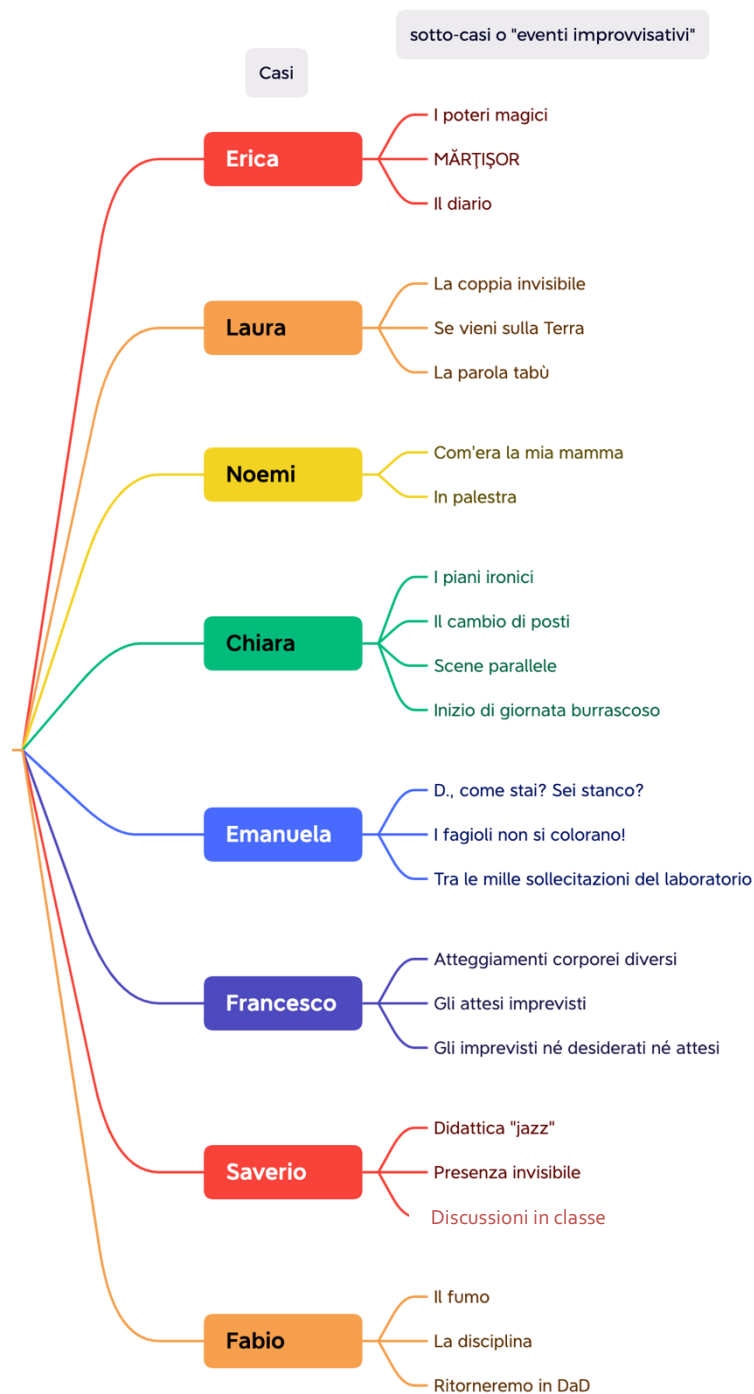
La metodologia etnografica ha reso possibile il concretizzarsi di alcune caratteristiche di questa ricerca. In primis, la possibilità di non isolare il fenomeno, ma di tenere presente la sua interrelazione

con il contesto. Il metodo di scrittura mi ha consentito di operare uno *zooming-in* che ha consentito di cogliere l'emergere dell'improvvisazione nella miriade di caratteristiche, uniche per ogni realtà indagata, del contesto reale e spontaneo. In seconda battuta, questa strategia di scrittura che ha tenuto visivamente evidenti le fonti dei dati trascritti e mi ha consentito di dedicare un'attenzione particolare alle dinamiche del mio inserimento nel contesto e alla relazione che si sviluppava con gli insegnanti, mi ha consentito di monitorare il mio coinvolgimento e la mia co-implicazione. Talvolta, infatti, emergevano spontaneamente considerazioni che derivavano dal mio essere anche insegnante, e quindi il mio sguardo professionale in grado di leggere, per esempio le caratteristiche delle scelte didattiche dei docenti partecipanti – che osservavo, a quel punto, senza volerlo, anche come colleghi – o di essere particolarmente sensibile ad alcuni comportamenti degli alunni e delle alunne. La possibilità di scriverne, di esplicitarle, di recepirne criticamente la fonte e quindi di limitare e ordinare lo spazio ad esse dedicato è stata facilitata dal metodo.

La redazione delle note etnografiche secondo questo metodo stratificato e la revisione delle videoregistrazioni ha consentito poi un ritorno ricorsivo ai dati raccolti che ha fatto progredire la ricerca andando a sostenere la fase di pre-analisi per la costruzione delle interviste. Nella scrittura, nella rilettura e nella revisione dei video ho infatti individuato gli eventi avvenuti durante le ore di osservazione dove i docenti improvvisavano. Il metodo etnografico ha anche costituito una prima scossa alle mie premesse fenomenologiche. La natura fortemente interrelata dell'improvvisazione, scoperta attraverso questa prima fase, ha iniziato a farmi dubitare di poter costituire una descrizione geometrica del fenomeno, nelle sue caratteristiche comuni e costitutive delle sue manifestazioni. Ho tuttavia dato fiducia al processo, apprestandomi alla costruzione delle interviste. In esse, ho proposto ai partecipanti la revisione dei frammenti di videoregistrazione che riguardavano gli "eventi improvvisativi" della loro didattica. Si è trattato di una ricerca di eventi segnalati principalmente da particolari dell'attivazione corporea, emotiva e relazionale dei docenti attraverso la revisione delle videoregistrazioni.

Il lavoro micropedagogico del ricercatore si svolge quindi per ingrandimenti e per focalizzazioni, lente o repentine, volte a cogliere la parte come un tutto in sé. Il particolare ci riconduce alla totalità-complessità e il *frammento* diventa l'oggetto della ricerca perché il particolare non rimanda che a sé stesso. (Demetrio, 2020, p.77)

Dopo questa pre-analisi, ho selezionato i seguenti frammenti video da sottoporre agli insegnanti durante le interviste:



In alcuni casi, questi frammenti non sono stati costituiti da ritagli continuativi di un solo momento videoregistrato, ma dalla giustapposizione di brevi clip tratti da momenti osservativi diversi: in Fabio (scuola 2), “Il fumo” riguardava la proposta del medesimo esempio in due classi diverse durante una spiegazione e “La disciplina” andava a vedere due eventi in cui l’insegnante aveva dovuto ristabilire il silenzio in due classi diverse; “Atteggiamenti corporei diversi” di Francesco (scuola 2), voleva indagare come la postura corporea dell’insegnante durante il lavoro individuale dei ragazzi (in un caso in movimento nella classe tra i banchi, nell’altro seduto fermo alla cattedra) fosse differente in due momenti diversi delle osservazioni, in cui però Francesco aveva sempre dato una consegna da

svolgere individualmente. Tutti gli altri sono invece frammenti continuativi. Questa pre-selezione di eventi, dal mio punto di vista, più densi di improvvisazione come attitudine pedagogica ha avuto però bisogno del fondamentale confronto con il punto di vista degli insegnanti.

2.4 Le interviste

L'intervista è una speciale forma di conversazione in cui sussiste un'asimmetria relazionale tra intervistatore e intervistato: il primo conduce la conversazione con domande orientate a ottenere informazioni dal secondo. Tali informazioni rispondono agli scopi di studio e di indagine del primo. Tuttavia, l'intervista, nell'ambito della ricerca educativa, assume talvolta le caratteristiche di un'opportunità riflessiva per il professionista dell'educazione, in questo caso il docente, poiché è un metodo di ricerca che racchiude una "latenza formativa" (Bove, 2009), che, per quanto concerne la ricerca con gli insegnanti, è racchiuso nella possibilità di riflettere sul proprio agire e sul poter tornare, con un supporto esterno, su un episodio vissuto durante lo scorrere della vita scolastica. Strumento tipico della etnografia visuale e della riflessione narrativa video-stimolata, la videoregistrazione costituisce un'ancora per interpretazioni e suggestioni in merito all'evento educativo (Bove, 2009, p.85), essendo il video un contenitore (sicuramente non neutro né oggettivo) di dati rivedibili e condivisibili con altri. La peculiarità del video è la capacità di carpire nel complesso l'evento, in tutte le sue micro-manifestazioni (un vociare di fondo, un carrello che passa nel corridoio, o un gesto inconsapevole...): sfumature, percezioni corporee, interpretazioni relazionali, influenze spaziali, fattori situazionali e temporali (Raingruber, 2003). Questa aggiunta particolareggiata alla memoria individuale consente la possibilità di una visione allargata e complessa sul singolo evento e sulla significatività, aprendo interpretazioni ulteriori a quelle spontanee e immediate, comprensive di più elementi che invece, nell'esperienza immediata, sono meno visibili o inconsapevoli. In ultima analisi, la revisione del video dà accesso all'esperienza tacita (*ibid.*). I punti di forza dell'intervista costituita con i video sono stati l'accesso alle considerazioni rispetto alla propria corporeità, rispetto alle relazioni con alunni e colleghi, e la preservazione di una testimonianza dell'impatto della disposizione di spazi, tempi e circostanze esterne, che ha permesso di arricchire i commenti dei partecipanti in

ottica della "massima articolazione" possibile rispetto alle manifestazioni emotive, sensoriali e percettive, le quali, in ultima analisi, costruiscono il significato dell'esperienza (Raingruber, 2003).

Domande chiuse:

Età:

Anni di esperienza a scuola con ruolo:

Esperienze di formazione legate al tema improvvisazione e insegnamento:

Esperienze di formazione legate al tema teatro e insegnamento:

Esperienze di formazione legate all'improvvisazione:

Esperienze di formazione legate al teatro:

Domande aperte:

1) Riassumiamo le sei ore di osservazione.

Ci sono dei momenti che ricordi che si avvicinano maggiormente alla tua concezione di improvvisazione nell'insegnamento? Quali?

2) Facciamo una rassegna dei momenti che in sede di analisi ho interpretato come concernenti il fenomeno dell'improvvisazione nell'insegnamento.

Cosa ne pensi?

Ne aggiungereesti altri?

Quali sfumature del fenomeno rilevano, nella tua opinione?

3) Ti propongo di vedere una selezione di video con i momenti che mi sono sembrati più salienti rispetto a questo argomento di ricerca. Cosa ne pensi?

Adesso ti propongo di osservare insieme questi frammenti tenendo conto di questi quattro livelli:

- a. L'accadimento: cosa sta succedendo, chi è coinvolto, in quale momento siamo.
- b. La prospettiva corporea: riguardandoti, quali atteggiamenti corporei ti colpiscono, quali gestualità hai messo in atto, quali percepiti ricordi riguardando quei momenti.
- c. Il vissuto di quel momento.
- d. A partire dalla tua esperienza, professionale, corporea ed emotiva, questo evento, a tuo parere, cosa rileva dell'improvvisazione dell'insegnamento?

Figura 4. Traccia dell'intervista

Oltre a far emergere la concezione di improvvisazione nell'insegnamento degli insegnanti partecipanti, lo strumento dell'intervista, in questa ricerca, ha servito allo scopo di rendere visibili alcune caratteristiche peculiari e situate, collocate in specifici episodi, videoregistrati durante la fase osservativa. Visto che la fase di analisi preliminare per la selezione dei video e la costruzione delle interviste aveva aperto, come già raccontato, alcune considerazioni forti in merito alle sfumature del fenomeno dell'improvvisazione che emergevano proprio nel suo carattere fortemente relazionale e situato, emergente intra-attivamente dalle condizioni specifiche di ciascun contesto, ho ritenuto importante operare una selezione del materiale video che potesse essere rivedibile con gli insegnanti nei tempi dell'intervista, proprio perché sentivo di necessitare del loro punto di vista esperto. Questa

è una delle ragioni per cui ho scelto di supportare le interviste a un set di domande preconstituito (vedi Figura 4. Traccia dell'intervista), invece di mantenere l'intervista libera: un gruppo di domande, precedute da una raccolta di informazioni preliminari riguardanti all'esperienza professionale e artistica dell'intervistato, e da domande di validazione e triangolazione della selezione operata, nel flusso di ore osservato, era riservato a ciascun frammento video. Questo gruppo di domande è stato costruito con l'obiettivo di far emergere la memoria dell'evento videoregistrato, considerazioni sull'*embodied teaching* attuato, il vissuto relativo all'evento selezionato e considerazioni, a partire da questo, in merito all'improvvisazione nell'insegnamento. Tuttavia, la lista di domande ha svolto il ruolo di "traccia" che mi curavo di declinare, volta per volta, con l'insegnante, al fine di instaurare un dialogo entro un clima di fiducia, premettendo esplicitamente la considerazione del parere dell'intervistato come esperto. Il set è stato il punto di arrivo di un lavoro, avvenuto in particolar modo prima della prima intervista e grazie ad essa. Questa prima intervista (Erica, scuola 3) ha rappresentato l'occasione di mettere alla prova la struttura dell'intervista e di affinarla. Si può considerare una "intervista pilota" perché ha avuto delle caratteristiche uniche, che sono state, in seguito a quella prima messa a terra della traccia, modificate, quali ad esempio:

- I tempi. L'intervista è durata 1 h 55 m, perché avevo deciso di non imporre un tempo rigido. In seguito, per adeguarmi alle esigenze dei partecipanti, che spesso intervistavo tra una lezione e l'altra, ho deciso di abbreviare a 1h la durata dell'intervista, mantenendone la struttura.
- La fluidità del dialogo. Essendo la prima intervista, dovevo verificare che le domande predisposte potessero in qualche modo cogliere i punti più salienti dell'esperienza degli insegnanti; pertanto, ho lasciato scorrere maggiormente il fluire dialogico rispetto a quanto fatto poi, per raccogliere a posteriori i dati emersi e verificare che la struttura fosse adeguata a cogliere le sfaccettature di cui Erica sentisse il bisogno di parlare. Con la possibilità di aggiungere commenti e pensieri al termine delle interviste successive ho mantenuto per tutti i partecipanti la possibilità di spaziare oltre alle domande poste; tuttavia, la struttura pensata è parsa a tutti i partecipanti sufficientemente aperta e flessibile.
- I contenuti. Erica è stata l'unica insegnante di sostegno che io abbia intervistato; il continuo rimando che lei propone, durante l'intervista, all'operato delle colleghe, è da collegarsi a questa posizione particolare che non può prescindere dalle azioni e dalle proposte progettuali di altre professioniste. Questo aspetto dell'unicità dell'esperienza professionale, espressa nel ruolo e nelle discipline di insegnamento, ha costituito dunque un particolare punto di attenzione. Una certa unicità di contenuti, infatti, si riscontra anche nell'intervista di Fabio, insegnante di religione, il cui lavoro si snoda su molte più classi. Per la natura particolare di questi due incarichi (insegnante di sostegno e insegnante I.R.C.), i dati raccolti rappresentano

una fonte che, pur confrontandosi con quelli delle altre interviste mantengono una loro specificità, in grado di aprire prospettive riguardanti la non omogeneità e la complessità dei fenomeni che riguardano la professione insegnante – anche per quanto riguarda l'improvvisazione pedagogica.

Altre peculiarità specifiche rispetto all'utilizzo dello strumento intervista che sono emerse durante la ricerca riguardano i partecipanti con un background di improvvisazione teatrale (Chiara, scuola 1 e Francesco, scuola 2). In particolare, Chiara, nella sezione *d*, relativa alle domande su ciascun frammento video visualizzato, ha utilizzato riferimenti a linguaggi convenzionali dell'improvvisazione e a fenomeni ricorrenti negli spettacoli, che hanno potuto contare, in termini interpretativi, sul terreno condiviso tra me e lei rispetto a questa formazione che ci accomuna, costruendo dati che stabiliscono connessioni esplicite tra l'esperienza come performers e l'esperienza come insegnante di scuola.

Durante il percorso di svolgimento di questa parte della ricerca, ho notato, in sede di trascrizione e di analisi delle interviste, che nel corso dell'esecuzione delle interviste il mio expertise verso questa metodologia andava crescendo e che quindi, dall'intervista 4 in poi, riuscivo a condurre in modo molto più sciolto la transizione tra le domande e riuscivo ad essere molto più precisa rispetto ai miei punti di indagine. Questo è sicuramente un fattore che può aver inciso sulla qualità dei dati raccolti. Ho notato, tuttavia, che un punto di attenzione che dovrei avere, qualora ripetessi l'utilizzo di questo metodo sarebbe sicuramente la tolleranza del silenzio e una maggiore attesa, rispetto a quanto già effettuato. Infatti, sempre grazie al riascolto e alla trascrizione dell'intervista 4, mi sono resa conto che il docente intervistato avrebbe forse avuto bisogno di più tempo a disposizione da parte mia per completare l'esposizione di un pensiero o per consentire l'emergere di ulteriori immagini ed espressioni. Il timore di fuoriuscire dal tempo preassegnato, di incorrere in contrattempi rispetto agli orari incalzanti dei docenti, e forse anche il timore di far cadere il flusso dell'intervista, hanno giocato a sfavore di questo aspetto, che tuttavia è essenziale nello svolgimento di interviste che vogliano indagare la profondità di un fenomeno.

Le interviste di questa ricerca hanno costituito l'occasione di riflettere con gli insegnanti, quindi con "soggetti esperti", su un tema pedagogico inedito; il legame della struttura dell'intervista con l'esperienza di insegnamento osservata e videoregistrata, in cui io, come ricercatrice, ero compresente, ha garantito anche l'assenza di dispersione e il legame con l'esperienza concreta, da cui si sono emersi interpretazioni e significati.

2.5 Mettere in circolo saperi, esperienze e prospettive. La ricerca-formazione, tra gioco teatrale e riflessione di gruppo

Ben consapevole della possibilità, già illustrata in letteratura, di mettere al servizio della riflessione pedagogica approcci improvvisativi provenienti da ambiti artistici differenziati (Cappa & Negro, 2006; Corbella, 2017; Santi & Zorzi, 2016; Zorzi, 2020), si è ritenuto di optare per la proposta di alcuni giochi di improvvisazione teatrale, come cornice per l'attraversamento euristico e formativo da proporre ai gruppi di insegnanti, per plurime ragioni:

- La coerenza con la metafora educazione/teatro sviluppata nell'ambito della Pedagogia del Corpo per guardare a spazi, tempi, corpi e "regie" della classe scolastica;
- L'immediatezza con cui si può fare esperienza di improvvisazione, con risultati già significativi dal punto di vista formativo, nella pedagogia dell'improvvisazione teatrale, che basa la sua didattica su individuo, corpo e gruppo, elementi istantaneamente reperibili senza bisogno di preconcoscenze specifiche o di strumentazioni particolari;
- L'accento posto dalla pedagogia di improvvisazione teatrale sulle dimensioni relazionali della sospensione del giudizio, dell'ascolto attivo e della valorizzazione volontaria del contributo dell'altro, che risuonano profondamente con alcune metodologie di insegnamento e riflettono alcune configurazioni delle relazioni educative in classe.

Il desiderio di mettere in luce la connessione esistente tra improvvisazione pedagogica e improvvisazione teatrale non vuole proporre una sovrapposizione tautologica tra le due, considerando che l'attitudine improvvisante in classe può nutrirsi di saperi provenienti da plurimi linguaggi artistici (Santi & Zorzi, 2016); tuttavia, le caratteristiche del training di improvvisazione teatrale e la sua storia recente nella formazione dei docenti (Lobman, 2005; Pelletier, 2017; Seppanen, 2020) hanno fatto ricadere su di essa la scelta come territorio privilegiato per la fase di ricerca-formazione in questa ricerca.

La seconda parte della ricerca si contraddistingue per la proposta ai docenti di un percorso di ricerca-formazione le cui caratteristiche fondamentali sono una prima fase di gioco teatrale e una seconda fase di discussione e riflessione. Le proposte di improvvisazione teatrale che sono state sottoposte ai docenti, descritte approfonditamente nel paragrafo successivo, sono definibili, essenzialmente, come giochi teatrali. Arrivando da una formazione decennale come performer di improvvisazione teatrale e avendo a che fare quotidianamente con questi esercizi, non ho immediatamente fatto caso alla qualità dirompente che il gioco può avere all'interno di un'istituzione formale, ma piuttosto essa è emersa ineluttabilmente nello svolgersi della ricerca e nell'analisi dei dati. Sono entrata in questa fase della ricerca aggiungendo, alla veste da ricercatrice, quella da formatrice, chiamata a portare la sua disciplina e il suo sapere all'interno di un contesto altro. La struttura metodologica della ricerca-

formazione mi ha permesso di prendere coscienza di cosa in un contesto di formazione teatrale avrei dato per scontato, ma che invece, in un contesto istituzionale come le scuole pubbliche, è emerso come un fattore particolarmente dirompente e quindi potenzialmente tras-formativo.

Innanzitutto, il gioco è “antipedagogico” (Antonacci, 2012): è una zona dell’esperienza che è sottratta alla misurabilità del prodotto e della performatività del risultato. Il gioco di improvvisazione teatrale rientra perfettamente in questa definizione, poiché postula, nelle sue condizioni di esistenza, l’accoglienza dell’errore e della proposta dell’altro, la sospensione del giudizio sulle proprie intuizioni, l’aspirazione a un processo creativo collettivo. Il gioco di improvvisazione teatrale dialoga e agisce nel e con lo spazio circostante, qualunque esso sia, con differenti configurazioni corporee e gruppalì; chiama in gioco un’espressività istantanea che si appoggia su uno “sblocco” dei canali corporei, vocali e narrativi; propone il rispetto di alcune regole, ma affidando la priorità alla fluidità del gioco e alla collaborazione tra i partecipanti. Invita quindi a entrare in uno status espressivo e comunicativo che pone i processi di riflessione e autocritica su un piano integrato e non inibitorio rispetto a quelli corporeo-espressivo-narrativi, in modo controintuitivo all’esperienza normalmente diffusa.

Metodologicamente, la scelta del gioco di improvvisazione teatrale per la seconda fase della ricerca è stata funzionale a ottenere dati rispetto all’improvvisazione come tema pedagogico nella professionalità docente, ma contemporaneamente essa si colloca su un filone specifico della formazione di secondo livello di insegnanti ed educatori, che vede nell’arte, nel gioco e nel teatro dei luoghi di frequentazione particolarmente fertili per la formazione pedagogica. Secondo questa prospettiva, vi è una potenzialità formativa del tutto particolare nell’attraversare e nel sostare in questi luoghi (fisici e simbolici) dove corpi, relazioni, spazi e tempi vivono secondo delle regole differenti da quelle quotidiane e dove il canale comunicativo principale è quello dell’espressività. Gli apprendimenti che ne scaturiscono, rispetto alla professione pedagogica, entrano in quel bagaglio solitamente tacito che poi va a connotare l’*embodied teaching* (Ferri, 2022), la lettura delle situazioni relazionali e l’approccio creativo alle dinamiche pedagogiche. Le proposte di tipo artistico, espressivo e performativo nel contesto della formazione hanno la possibilità di innervare la presenza sulla scena classe. Quindi, agli insegnanti si propone di giocare

non per controllare la posizione, o per dominare il corpo, ma per renderlo maggiormente recettivo e sensibile. Di controllarsi per potersi abbandonare, e nell’abbandono ricevere, accogliere, imparare dalla materia viva, un sapere destrutturante, poco addomesticabile e paradossale, ricco e infinitamente rigenerante, perché generativo (Antonacci, 2012, p. 100).

Gli incontri di ricerca-formazione sono stati tre per ogni scuola, della durata di due ore ciascuno. Il calendario degli incontri ha seguito la disponibilità dei docenti coinvolti così come degli spazi scolastici: nella scuola 1 si sono svolti nella stessa settimana, nella scuola 2 e nella scuola 3 una volta

ogni settimana per tre settimane contigue. Gli incontri sono stati così strutturati: un'ora di training di improvvisazione teatrale e un'ora di discussione.

Per quanto riguarda la scelta dei giochi teatrali di improvvisazione da proporre in questa fase, il principale riferimento è Pelletier (2017, 2020), il cui lavoro, basato su una ricca raccolta di manuali e pratiche di improvvisazione teatrale e da una sostanziosa fase empirica con insegnanti tirocinanti di scuola secondaria, è andato a definire alcune specifiche proposte di gioco che allenano le capacità interattive dei docenti nei confronti della classe. Il suo lavoro ha portato a definire in particolare uno scenario formativo composto da tre strutture di gioco, che descrivo più avanti, e da un'attività riflessiva costituita da una discussione di gruppo, della medesima durata dell'attività ludica. Con Pelletier ho potuto confrontarmi direttamente rispetto all'accuratezza della trasposizione italiana della proposta da lui elaborata e rispetto anche alle differenze nell'implementazione che avrei voluto proporre. Innanzitutto, l'improvvisazione teatrale è un'arte e una pedagogia che si trasmette soprattutto per via orale, nonostante vi siano numerosi manuali e guide scritti negli ultimi trent'anni, cartacei e digitali. L'improvvisazione teatrale si diffonde per pratiche nelle sale teatrali e nonostante vi siano strutture di gioco ricorrenti, le variazioni su ciascuna di esse sono infinite e qualunque formatore applica e inventa quelle più affini alla propria filosofia, il proprio gruppo e contesto. Per me è stato quindi importante confrontarmi con Pelletier sulle strutture di gioco di base proposte nel suo lavoro (2017): abbiamo dunque concordato che le specifiche variazioni che avevo in mente ulteriori rispetto a quelle da lui proposte potessero essere coerenti con le finalità della presente ricerca. Insieme abbiamo anche verificato l'accuratezza della trasposizione online della proposta di gioco, poiché nel 2020-2021 questa fase della ricerca rischiava di essere messa a punto online. Il nostro confronto ha avuto come frutto la proposta del laboratorio di Pedagogia del corpo da me condotto nel 2021, avvenuto da remoto, che ha lavorato con studenti e studentesse di Scienze della Formazione Primaria proprio con lo scenario formativo descritto da Pelletier (2017) riadattato per l'erogazione online.

Rispetto a questa ricerca, il lavoro di Pelletier presenta alcune differenze di inquadramento teorico, che sono state oggetto di discussione e confronto con il ricercatore canadese, che vale la pena evidenziare. Lo studio di Pelletier a proposito delle componenti di improvvisazione (Pelletier & Jutras, 2008) ha tra i suoi principali riferimenti la riflessività nella professione di Schön (1993) e una letteratura francofona riguardante la gestione della classe che, in sintesi, pone l'imprevisto come oggetto di gestione in quanto fonte di perturbazione di un "normale corso delle cose", che in questo senso resta in mano all'autorità docente. La ricerca di Pelletier risulta interessante perché rileva e problematizza alcune componenti della gestione dell'imprevisto in classe come per esempio il concetto di presenza/*withitness*/*vigilance*, alla base della capacità dell'insegnante di percepire e

prevedere l'imprevisto, così come alcune strategie creative di adattamento e improvvisazione (*digressions, routines adaptées...*), ma l'inquadramento teorico è fortemente orientato alle componenti cognitive delle decisioni del docente, lasciando a margine *l'embodiment/farsi corpo* dell'attitudine degli insegnanti che invece ne sostanzia valori, pratiche, credenze e *agencies*. Inoltre, la ricerca di Pelletier ha il fine primario di stabilire una pratica formativa, mentre le mie necessità di ricerca con gli insegnanti hanno richiesto un impianto teorico differente. In questo senso, mi sono richiamata al framework teorico e metodologico della Spirale della Conoscenza (Formenti, 2017), che si propone di attraversare, con un movimento a spirale, quattro fasi che si succedono senza soluzione di continuità e in modo ricorsivo: l'esperienza autentica, la rappresentazione estetica, la comprensione intelligente e la decisione deliberata. Questo approccio teoretico e metodologico incorpora il mandato trasformativo della ricerca educativa relazionandosi con i partecipanti come co-ricercatori e generando, nel percorso della spirale, dei semi di cambiamento trasportabili nei contesti. Avendo esperito in modo diretto il metodo a-metodico della Spirale in un gruppo di confronto professionale⁴ durante il primo anno di dottorato ed avendone approfondito le radici teoriche, essa è riemersa naturalmente nella progettazione e realizzazione di questa seconda fase della ricerca. Le implicazioni teoriche che hanno maggiormente influenzato il mio approccio riguardano due concetti principali cui Formenti (2017) si richiama: quello di *habitus* e quello di *eccesso di finalità cosciente*. Il primo è inteso come quella matrice sistemica incorporata che fa agire in modo adeguato al "gioco linguistico" in corso nella situazione del qui ed ora: l'azione umana è mossa da logiche pratiche e implicite, che senza soluzione di continuità si susseguono con moti intuitivi e scatti di consapevolezza. Il laboratorio di improvvisazione teatrale cerca di intercettare e allenare proprio questa dimensione, attraverso un susseguirsi di esperienze che espongono i partecipanti a un imprevisto controllato, secondo delle regole del gioco semplici, e che permettono l'esperienza di misurarsi con il proprio giudice interiore, la propria paura del giudizio altrui e la propria capacità di connettere elementi apparentemente disconnessi che emergono istantaneamente. Entrare nel gioco teatrale significa indossare un abito differente, nel quale ci si permette di mettere in scena comportamenti giocosi, creativi, divertiti, e anche ridicoli; nel quale ci si permette quella sensazione che può inizialmente essere anche imbarazzante e non piacevole, del non sapere cosa fare, dell'essere sorpresi e senza risposte. Il gioco di improvvisazione teatrale chiede questo *shift* per funzionare e funziona solo se queste premesse sono, anche solo parzialmente e in modo germinale, accettate e incorporate dai partecipanti. Il gioco poi attrae, perché inizia a funzionare; e quindi chiama i

⁴ Il gruppo GRASS, promosso nell'ambito della Scuola Philo: <https://www.scuolaphilo.it/evento/grass-circolo-di-ricreazione-di-sguardi-e-pratiche-educative-201909100834>.

partecipanti in un circolo virtuoso dove più si abbandona una pretesa egoica di “riuscita”, a favore del mettere in atto atteggiamenti di attenzione reciproca, ascolto e accettazione, più il gioco riesce e l’illusione della realtà co-creata risulta in un effetto di fascinazione collettiva. I processi di ricerca-formazione, quindi, guardano e interrogano l’habitus dei singoli e del gruppo, con un fine trasformativo che non risponde a una logica di determinazione causale, ma piuttosto a un’incidentalità emergente nella circolarità di esperienza, rappresentazione, riflessione e discussione. Ovvero, l’esperienza di un habitus differente nella cornice del gioco teatrale non avrà come risultante immediata un cambio di atteggiamento professionale: sarebbe ingenuo aspettarselo. Piuttosto, questo può accadere nella cornice di un percorso di passaggi ricorsivi dall’esperienza individuale a quella collettiva attraverso processi estetici, dialogici e riflessivi. Non si può determinare nell’altro un cambiamento, ma piuttosto propiziarlo (Formenti, 2013): questa convinzione ha informato il mio posizionamento nel corso della ricerca-formazione che, proponendo il gioco teatrale seguito dalla discussione di gruppo, ha voluto sostenere con intuizione, corporeità e immaginazione gli apprendimenti su posture possibili verso il fenomeno dell’improvvisazione dell’insegnamento scolastico. In secondo luogo, con il concetto batesoniano di *eccesso di finalità cosciente* Formenti richiama la convinzione deterministica che a un processo formativo segua una trasformazione in modo diretto e causale. Tale convinzione ha portato a una cesura, a uno slegamento dell’esperienza sensibile dai processi astratti, a una miriade di “apprendimenti” non vissuti, non integrati, che non portano, nel caso della formazione dei docenti, a un reale cambiamento della scuola. Ad esempio, non è semplicemente proponendo ai docenti l’apprendimento tecnico delle metodologie didattiche attive e democratiche che si realizzerà una scuola democratica. Abbracciando anche il ruolo di formatrice nel contesto della ricerca-formazione, ho cercato di monitorare l’eccesso di finalismo che poteva incontrare questa proposta, cercando di distanziarmi, nelle prassi di conduzione del laboratorio e della discussione, dalla richiesta agli insegnanti di guadagnare una nuova competenza tecnica: gli incontri quindi volevano essere “non soltanto il luogo di apprendimento di una tecnica specifica, magari nell’ottica strumentale di utilizzo immediato per la didattica come spesso accade per le formazioni a scuola, quanto piuttosto un luogo di riflessività” (Ferri, 2020, p. 9). Gli “appuntamenti” della Spirale hanno sotteso l’implementazione degli incontri di ricerca-formazione; infatti, se l’esperienza autentica e la rappresentazione estetica hanno potuto emergere nel training di teatro d’improvvisazione di per sé, che, dall’attivazione corporea e ludica più immediata passava alla composizione di brevi scene improvvisate, la comprensione intelligente si ritrova nella discussione rispondente ad alcune e selezionate domande stimolo, che avevano l’obiettivo e di far emergere dati a partire dalle domande di ricerca e di creare le condizioni per una crescita di consapevolezza collettiva e condivisa rispetto al fenomeno di indagine. Le domande-stimolo della discussione

riguardavano infatti, per ogni struttura di gioco: impressioni generali, esperienza corporea, connessioni possibili con l'insegnamento, aspetti del gioco più interessanti da indagare, in continuità con quanto proposto dallo stesso Pelletier (2017). Quanto all'azione deliberata, la domanda finale proposta nella discussione era rivolta al prendere parte attiva rispetto all'andamento del proprio percorso di ricerca-formazione. Infatti, le proposte sono andate differenziandosi per ogni gruppo, seguendo gli interessi di ricerca manifestati dai partecipanti allo stesso. Ogni incontro ha avuto una struttura così composta:



La fase preliminare ha consistito in una breve attivazione, a favore della creazione di un clima di concentrazione e rilassamento “attivo”, attivando dei meccanismi di propriocezione con esercizi in cerchio, a occhi chiusi, sul respiro, consapevolezza corporea e conduzione intenzionale dell'attenzione. Questa “fase 0” aveva lo scopo di introdurre i partecipanti nel momento di lavoro, abbandonando pensieri e preoccupazioni della giornata, creando una qualità della presenza nuova.

Anche i giochi di improvvisazione teatrale sono “mondi normati di pratiche simboliche che si ripetono e si approfondiscono nel tempo e nello spazio, avendo come perno il corpo” (Mottana, 2012): ora vedremo nel dettaglio le proposte, così da avere un'idea più precisa dei piani che vengono toccati. Queste strutture di base vanno arricchendosi e complessificandosi nel corso degli incontri, ma la struttura soggiacente dei giochi rimane la medesima. Alcuni suggerimenti sulle possibilità di incremento di difficoltà dei giochi si trovano già in Pelletier (2017).

“La pallina” e la dirompenza dell'improvvisazione teatrale

La pallina è una struttura di gioco tipica del training teatrale in generale, molto utilizzata nell'improvvisazione per costruire un primo contatto tra i partecipanti di natura percettivo/corporea che si muova su binari non soltanto verbali e per costituire una prima, molto semplice, finzione collettiva che crea immediatamente il gioco teatrale. Questa struttura di gioco è infatti definita di riscaldamento. I partecipanti sono disposti in cerchio e si passano la “pallina”: è un'azione, composta da un mezzo passo verso il destinatario, lo sguardo verso il destinatario e un gesto delle mani che può

o mimare una pallina invisibile o rappresentare lo scorrere rapido di una mano sull'altra, come se l'oggetto immaginario fosse un disco invisibile, molto veloce, e le mani fungessero da "molla" per il lancio. La scelta di una o dell'altra modalità (il disco o la pallina finta) dipende dalla finalità: la pallina immaginaria rinforza la comunicazione tra i partecipanti e l'immaginazione collettiva, mentre il disco serve a sentire e costruire un ritmo collettivo: la semplicità del gesto, rispetto alla pallina immaginaria, consente un aumento della velocità dei passaggi e un conseguente incremento di attenzione verso la dimensione del ritmo dei passaggi; viceversa la pallina immaginaria porta l'attenzione collettiva verso l'oggetto, che assume una traiettoria più precisa, viene lanciato e raccolto. Queste sono due prime varianti "base" di questo gioco che si svolge in una configurazione collettiva in cerchio. A queste si possono aggiungere degli "ingredienti" che arricchiscono il gioco in differenti direzioni: per esempio, aggiungendo la pronuncia del nome della persona che lancia la pallina-disco nel momento del lancio, i nomi vengono pronunciati spesso e rapidamente e questo consente una memorizzazione più rapida dei nomi reciproci in un gruppo di persone che non si conoscono; oppure, vincolando le possibilità di lancio della pallina immaginaria (per esempio: soltanto in senso orario), si "liberano" i partecipanti della scelta del "a chi" passare e l'attenzione si concentra sulla precisione del gesto.

Questo gioco apparentemente molto semplice e lineare ha già tra le sue costituenti delle dimensioni improvvisative fondamentali: l'attenzione al gruppo, sia in una direzione collettiva, sia in una direzione 1:1, tra i due estremi del passaggio; l'espressività legata al gesto, che coinvolgendo qualcosa di invisibile, dev'essere estremamente chiaro e leggibile. Un aspetto chiave all'implementazione, che viene messo in campo grazie all'attenzione e alla sensibilità del trainer verso questa dimensione, è l'esercizio della sospensione del giudizio e dell'auto-giudizio, con alcune accortezze del tipo: invitare i partecipanti a prediligere il proseguimento del gioco nel suo ritmo invece di fermarsi e commentare eventuali "errori" (per esempio palline che non hanno una direzione chiara), facendo focalizzare l'attenzione sul fatto che il gioco deve andare avanti e, quindi, qualunque commento sulla performance rappresenti una perdita di focus in questo senso. Questo principio è chiamato il "Punto di Concentrazione" nella pedagogia dell'improvvisazione teatrale (Spolin, 2005) e rappresenta, a mio avviso, la fondamentale differenza nella proposta della medesima struttura di gioco in un training teatrale classico o in uno di improvvisazione. Spostare l'attenzione del gruppo verso la riuscita del gioco piuttosto che sulla performance individuale significa introdurre il cuore pulsante del funzionamento dell'improvvisazione teatrale: si tratta, senza mezzi termini, dell'aspetto più dirompente e sovversivo di questa arte, che chiede di sospendere il giudizio, almeno temporaneamente, sugli errori commessi da sé e dai compagni, a favore di una concentrazione verso la riuscita della performance collettiva. In modo concentrato e atomizzato si inizia ad apprezzare in questo senso che le formulazioni di giudizio che, intrusivamente e in modo automatico, nascono,

provocano una “fuoriuscita” dalla performance e quindi non sono benvenute perché distolgono energie dalla riuscita del gioco. In modo sintetico, l’affermazione che sottostà alla conduzione di questo gioco è “sanzionare l’errore, in questo contesto, non è utile”: come si vedrà nel capitolo dedicato all’analisi, questo aspetto, portato nel sistema scuola, costruito sulla valutazione e talvolta sulla sanzione dell’errore, ha innescato alcune riflessioni. Alcune varianti del gioco esplorate nei tre gruppi sono state: modificare la pallina nel corso dei passaggi, proponendo anche altri oggetti immaginari; unire al “disco” altre informazioni, per esempio il proprio nome, o il nome di una città, o un numero; stabilire dei segnali per modificare il comportamento del gruppo (gioco dell’ “Ih-Ah”) da introdurre ogniqualvolta lo si desiderasse una volta ottenuto il turno.

“La storia collettiva”: sì e, un principio improvvisativo fondamentale

La seconda struttura proposta funziona in questo modo: il gruppo, disposto ancora in cerchio (ma alcune variazioni vanno poi cambiando le posizioni nello spazio), crea una storia come se fosse una voce unica, costruendo a turno parti della storia, seguendo l’ordine del cerchio o, in alcune variazioni, con il turno dato dal formatore, o senza turno predefinito. A questo gioco sottende una competenza dell’improvvisatore teatrale fondamentale per costruire scene e spettacoli: la creazione di una narrazione collettiva, perciò costituita da vari contributi individuali che vanno letti e iscritti dentro una linea di racconto il più possibile coerente e di senso. Per raggiungere questo risultato, ai partecipanti è dato inizialmente un incipit di battuta da rispettare e ripetere: “Sì, e...”. Ovvero, dopo che il compagno precedente ha terminato il suo turno, il turno successivo comincia con queste due piccole parole, che sono il segno di un movimento cognitivo interno: “sì”, accetto quanto è stato proposto fino ad adesso; “e” aggiungo la mia parte. La richiesta di ripetere ad alta voce questa breve formula prima di ogni intervento è per esercitare esplicitamente questi due andamenti di accoglienza e contribuzione alla storia collettiva, nell’ottica dello slegarsi dall’abitudine descritta prima di assumere un atteggiamento giudicante verso il contributo proprio e altrui. Per quanto fondamentale, non si tratta, però, di un principio da assumere acriticamente e dogmaticamente. La funzione pedagogica della ripetizione ad alta voce della formula ha il fine di smobilitare un atteggiamento di giudizio fortemente ricorrente e solido nell’adulto, per liberare energia creativa il più possibile libera da paure. In fasi successive e più esperte, quando il gioco è ben consolidato, solitamente i gruppi diventano più sensibili a cogliere le piste creative che sono più valide dal punto di vista narrativo e artistico, e a far decadere quelle che sono maggiormente ingarbugliate o troppo contraddittorie. Questo avviene perché, abbattuto il tema del giudizio, si crea un condiviso senso estetico, che si manifesta in un sentimento di meraviglia e gusto quando alcune storie funzionano più di altre. Non a tutto bisogna dire “Sì, e”, altrimenti si promuoverebbe un’assenza di senso critico che non farebbe bene né agli individui né al processo creativo: tuttavia, l’esercizio del “Sì, e” è importante nelle fasi

iniziali, per scoperchiare, come si vedrà anche in fase di analisi, gli atteggiamenti di controllo e di rifiuto che sono spesso automatici e inconsapevoli.

“Il portiere”: la gestione degli stimoli multipli

La terza struttura di gioco viene chiamata “Hot seat” in inglese e “Gardien de but” in francese; è l’esercizio alla base di un format molto famoso negli spettacoli di improvvisazione teatrale, “Stuck in the middle”. In questo gioco, uno dei partecipanti è al centro di una raggera di stimoli 1:1 con gli altri partecipanti. Questo può avvenire in una configurazione a schiera, in trii o in linea, o con il partecipante solo al centro del palco e i compagni che lo raggiungono ognuno con una proposta diversa. È una struttura di gioco tipica dell’improvvisazione teatrale, che lavora su molteplici temi improvvisativi: l’accettazione della proposta (da parte del “portiere”), il principio del *make your partner look good* (ovvero fare proposte che rendano facile giocare insieme al partner che riceve, per consentirgli, rapidamente, di poter entrare in una modalità creativa), l’essere contemporaneamente attori e registi delle scene. Infatti, visto che gli stimoli scenici sono plurimi, la scelta di passare dall’uno all’altro o di tornare su una scena intrapresa precedentemente è una capacità improvvisativa da allenare. In una prima modalità, gli attori sono tre e quello in mezzo (il “portiere”) ha la scelta del cambio di scena; quando si gira verso l’uno o verso l’altro, si “attiva” la scena proposta dal primo o dal secondo compagno. Le variazioni vanno complessificandosi nel senso che si propone successivamente che possano essere anche i compagni esterni ad attivare la scena prendendo semplicemente vita, rompendo il silenzio: a quel punto il “portiere” deve rapidamente ritrovare la postura e riprendere la scena con il compagno che si è attivato. In una terza modalità, le due modalità di attivazione della scena coesistono e la responsabilità registica è data sia al portiere che ai compagni. In versioni più complesse del gioco, aumenta il numero di attori che possono fare proposte; o ancora gli attori esterni, al segnale del trainer, si intercambiano le proposte. Questo gioco unisce i temi improvvisativi sollevati dai giochi precedenti interconnettendoli entro una medesima cornice performativa. Al tema della co-creazione di una scena si aggiunge la capacità di cambiare repentinamente così come di recuperare una scena interrotta. Questo gioco lavora sull’abilità di rientrare rapidamente in connessione con il compagno nella specificità della storia che si è co-costruita nel quadro complesso e multifaccettato di molte storie che coesistono contemporaneamente (e che talvolta finiscono per influenzarsi reciprocamente). Nella ricerca di Pelletier (2017), questo gioco è stato quello maggiormente connesso dagli insegnanti con la situazione di classe: la molteplicità di stimoli, di storie differenti cui far fronte, la necessità di cambiare rapidamente per connettersi con ogni alunno, sono dimensioni che la configurazione teatrale riporta chiaramente.

Dopo il laboratorio: discutere e riflettere

Come già segnalato, dopo il laboratorio di improvvisazione teatrale ai gruppi di insegnanti è stata proposta una discussione radicata nell'esperienza appena vissuta. Per esigenze di ricerca, similmente a quanto avvenuto nelle interviste, anche per la discussione del gruppo ho costruito una traccia, che rifletteva la composizione delle indicazioni di Pelletier (2017) per la discussione, e i contributi di Formenti (2017) sulla ricerca-formazione. Essa era così composta:

- Richiamo delle strutture di gioco percorse e delle loro variazioni
- Per ogni struttura di gioco:
 - Impressioni generali sul gioco
 - Considerazioni rispetto agli atteggiamenti corporei sollecitati dal gioco
 - Connessioni metaforiche o evocative con l'improvvisazione nell'insegnamento scolastico
 - Aree e piste di interesse da approfondire sollecitate

Figura 5. Traccia per la discussione di gruppo.

Il percorso proposto dalla traccia ha garantito l'aggancio della discussione all'esperienza autentica del laboratorio, consentendo tuttavia riflessioni e associazioni libere. La seconda domanda rispetto agli atteggiamenti corporei sollecitati dal gioco aveva il doppio obiettivo di legare ogni eventuale considerazione a una modalità specifica di attivazione posturale e attentiva, e di nutrire la metafora scuola-teatro che informa questa ricerca evitando di perdere di vista l'aspetto corporeo degli atteggiamenti che il gioco teatrale dell'improvvisazione propone (ascolto, accettazione, attenzione al gruppo, creazione collettiva), fatto che inevitabilmente provocherebbe una banalizzazione e un'astrazione non proficua. Nel tentativo di rievocare il clima di quelle discussioni, avvenute durante gli incontri mi giungono in aiuto le parole di Ferruccio Cartacci:

Si susseguono descrizioni vivide o sorrisi impacciati, ricerca delle parole per dire qualcosa che appartiene a un altro piano dell'esistenza rispetto ai codici simbolici, a volte delle immagini, dei "come se" che aprono alla ricchezza del mondo metaforico, delle emozioni che sgorgano tra una parola e l'altra, degli sguardi e dei confronti con le persone vicine, con le quali si sono condivisi vissuti significativi. (Cartacci, 2020)

Il richiamo al corpo garantito dall'esperienza immersiva nel laboratorio di improvvisazione, in continuità con ciò che mostrano gli studi sull'autobiografia corporea e in parallelo a quanto avvenuto con il video in sede di intervista, aiuta a raggiungere piani di conoscenza tacita e implicita, svelando alcune qualità dell'esperienza educativa che resterebbero altrimenti sottotraccia.

Come nel caso dell'intervista questa traccia ha costituito un appoggio per sollecitare la conversazione più che uno schema rigido. Nella scuola 2, all'ultimo incontro, dopo la prima domanda,

gli insegnanti hanno iniziato a discutere appassionatamente, facendo considerazioni profonde, critiche e puntuali, in un botta e risposta spontaneo tra loro: ho preferito quindi non proporre più nessuna domanda e ho lasciato che proseguissero, nella consapevolezza che lo spessore del livello di interscambio raggiunto forniva già un dato della ricerca ed era prezioso anche e soprattutto per loro e per il loro contesto scolastico. Nel corso dell'analisi, le categorie tematiche sollevate dagli insegnanti di questo gruppo in questa discussione particolare hanno trovato una corrispondenza con le categorie trovate nelle discussioni degli altri gruppi, pertanto questa fuoriuscita dalla traccia non ha di fatto costituito una criticità.

2.6 Rilevare, comporre, scomporre e ricomporre: l'analisi tematica

Al termine del percorso di ricerca empirica, avevo raccolto le seguenti tipologie di dati:

- Le mie note osservative;
- Le videoregistrazioni;
- Le trascrizioni delle interviste;
- Le trascrizioni delle discussioni negli incontri di ricerca-formazione.

Ho inizialmente deciso di svolgere un'analisi tematica (Pagani, 2020) con il supporto del software NVivo sui materiali testuali, con lo scopo di individuare delle ricorrenze tematiche che potessero andare a comporre una descrizione densa del fenomeno dell'improvvisazione in classe. In un processo di raccolta, catalogazione, revisione e affinamento delle categorie concettuali, sono quindi emerse delle famiglie di nodi tematici, che tuttavia hanno avuto bisogno di sguardi a più riprese per comporre un quadro coerente. Il percorso di definizione di esse ha combinato l'approccio induttivo con quello deduttivo, permettendo ai codici di emergere dai dati "puri", ma facendoli poi ciclicamente dialogare con le domande di ricerca iniziali, e interrogando i codici emersi nella seconda parte dell'analisi con set di codici già ottenuti, come si legge nel dettaglio in seguito.

Una prima fase di analisi ha riguardato i dati raccolti nella fase di osservazione in classe (note osservative, trascrizioni delle interviste, videoregistrazioni), seguendo un tragitto non soltanto di ricerca di ricorrenze ma anche di lettura dei dati gli uni attraverso gli altri. Il processo di questa prima fase ha seguito il seguente percorso metodologico:

- Ho analizzato i dati organizzandoli per insegnante osservato, trattando ogni insegnante come un "caso". Ho effettuato uno screening statistico di concetti ricorrenti nel materiale testuale con il supporto di NVivo per rilevare le parole più ricorrenti, con opportuni metodi di filtro (cioè, eliminando articoli e preposizioni), allo scopo di effettuare una rilevazione impressionistica di ciò che aveva connotato la fase di ricerca con quello specifico docente. NVivo mi ha consentito di visualizzare istantaneamente in una *word-cloud* i lemmi più frequenti nei dati testuali appartenenti a quel singolo caso. In questo primo approccio ai dati

è emerso un lessico ricorrente molto interessante; per esempio, in molti dei casi in analisi emergevano come più frequenti il termine “classe”, o “bambini”, o “ragazzi”; in alcuni dei casi emergevano come molto frequenti i nomi propri di alcuni alunni che erano stati protagonisti di qualche episodio; in alcuni il nome della collega compresente; in altri termini riguardanti terminologie relative a un lessico corporeo, come “sguardo”, “mani”, “rigida”, “muovo”, “gestualità”. Questo primo avvicinamento ai dati di ogni singolo caso mi ha aiutato a riportare alla memoria il mio punto di vista di ricercatrice nei percorsi di osservazione con ogni singolo docente, e mi ha consentito di visualizzare alcuni punti focali situati e unici, emersi in ogni specifico frammento di percorso, pur potendo, proseguendo nell’analisi caso per caso, iniziare a intuire alcuni elementi ricorrenti;

- In seguito, ho proseguito con una lettura rigo per rigo delle interviste e delle mie note osservative, rilevando stringhe relative a temi ricorrenti e iniziando a catalogarli e a tenerne traccia con l’utilizzo del software. In questa fase, ho selezionato i dati osservativi e relativi alle interviste relativi agli eventi in classe, e cercato di guardare al dato testuale in quanto tale, approcciando il testo come fonte, in qualche modo “dimenticando” attivamente le informazioni, che avevo raccolto nel mio diario di note sul campo, relative al mio inserimento nel contesto e delle specificità della situazione istituzionalizzata in cui mi trovavo. Ho cercato quindi in questa fase uno *zooming-in* sul fenomeno dell’improvvisazione.
- L’analisi preliminare per la preparazione delle interviste e la triangolazione delle interpretazioni contenuta in esse avevano fatto emergere alcuni sotto-casi, per ogni insegnante, rispetto ad eventi improvvisativi che avevano connotato i momenti relativi al mio periodo di osservazione. Con il supporto del coding testuale effettuato, sono quindi tornata sui frammenti video e selezionato anche in essi delle stringhe video per popolare i codici anche con materiale visivo.
- A questo punto, sono tornata a guardare trasversalmente i codici ottenuti caso per caso, rilevando ricorrenze, tratti comuni e similitudini, per costruire codici genitori con dati provenienti da tutti i casi di osservazione.

I nodi “genitori” concettuali trovati a questo punto (19) chiedevano un’ulteriore organizzazione tematica coerente. Innanzitutto, ho rilevato come, dal punto di vista statistico, in coerenza con la cornice teorica della ricerca, i codici maggiormente densi fossero quelli relativi al “Corpo” dell’insegnante durante l’insegnamento e secondariamente alle informazioni relative all’ “Imprevisto” nella didattica. Questi mattoncini, però, non costituivano da soli un quadro coerente. In questo lavoro di s-composizione e ricomposizione, ho raggiunto un approdo in linea con le domande di ricerca, individuando le modalità in cui l’improvvisazione si era manifestata nell’insegnamento

scolastico, le condizioni che l'avevano propiziata e l'insieme di circostanze che avevano contornato il fenomeno improvvisativo in classe. In una famiglia tematica esterna a queste ultime ho inserito i dati rispetto alla reattività alla presenza mia e della videocamera, già trattati precedentemente.

A questo punto ho approcciato i dati relativi alla seconda parte della ricerca, ovvero le trascrizioni verbali delle discussioni negli incontri di gruppo realizzati nella seconda fase della ricerca. Anche in questo caso, ho preferito catalogare i dati rispetto alla loro provenienza, trattando ogni scuola come "caso". Per facilitare il processo di analisi, ho raggruppato i codici inizialmente per tematica, guardando in particolar modo alle domande stimolo della traccia che avevo proposto in sede di discussione. Ho proceduto quindi a un'analisi riga per riga, selezionando delle stringhe, catalogandole in codici e tenendone traccia sempre con il supporto di NVivo. Ho anche in questo caso poi rivisto i codici trasversalmente alla ricerca di ricorrenze e tratti comuni. In questo caso, al termine del lavoro i nodi tematici sono risultati meno (7): quello più popoloso è stato quello relativo alla "teatralità dell'insegnamento", contenente tutte le considerazioni in merito ai punti in comune tra atteggiamento improvvisativo attoriale e pedagogico rilevati dagli insegnanti; mentre, interessanti, in seconda posizione ho trovato un nodo che ho denominato "dispositivo scolastico": ovvero dati in merito alle considerazioni su spazi, tempi, vincoli e movimento possibile tra essi, relativi al paragone costruito dagli insegnanti tra quelli propri del gioco teatrale e quelli propri della scuola. In ogni caso, i nodi trovati avevano tutti una corrispondenza tematica con quelli dell'analisi della prima parte della ricerca, eccetto quello del "Bisogno formativo", in cui ho raccolto le considerazioni in merito agli interessi di approfondimento dei giochi di improvvisazione e tutto ciò che riguarda il bisogno formativo professionale sull'argomento improvvisazione, raccolto nell'ultima discussione in ciascun gruppo. In modo coerente da una parte all'obiettivo di rendere visibile le figurazioni tra differenti componenti dell'azione educativa che danno luogo all'improvvisazione pedagogica, dall'altra alla metodologia diffrazionale e tentacolare, visti i netti richiami tra i nodi tematici individuati nelle due parti, ho proceduto a una fusione (*merging*) dei temi emersi nelle due fasi della ricerca. La centralità degli insegnanti in ambedue le fasi, la coerenza interna delle considerazioni effettuate dai partecipanti nella prima e nella seconda fase, il ritorno ricorsivo all'azione in classe hanno sostenuto questa scelta, che si è poi effettivamente rivelata propedeutica e adeguata per discutere i risultati.

A livello tecnico, questa fase è stata caratterizzata dal tentativo di ridurre nettamente i codici presenti, creando *cluster* di significato, prediligendo l'appartenenza temporanea di uno stesso codice a diversi *cluster* per evitare un'eccessiva frammentazione. In questo modo, i codici della seconda parte di analisi sono andati ad arricchire i precedenti, che, nel quadro finale, venivano composti quindi delle rilevazioni osservative sul campo, le considerazioni emerse in sede di intervista dai singoli

docenti e le considerazioni espresse dai gruppi di insegnanti sul legame tra improvvisazione teatrale e improvvisazione nell'insegnamento. Il seguente diagramma a torta permette un colpo d'occhio rispetto alla ricorrenza dei nodi tematici. In blu vi è il codice “Bisogno formativo professionale percepito”. In verde il codice “Reattività alla videocamera e alla mia presenza”, che ho reputato di tenere esterni alle tre macro-famiglie.

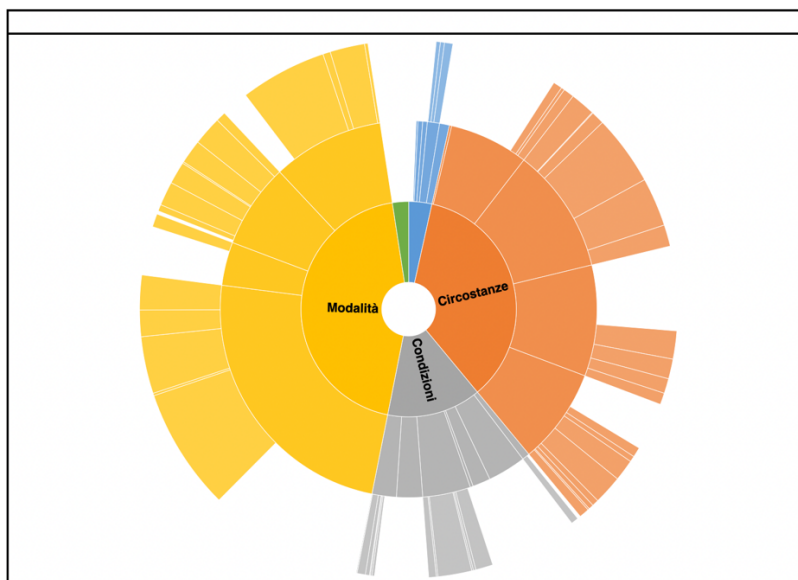


Figura 6. Diagramma gerarchico dei codici tratto da NVivo.

Le “Modalità” in cui si è manifestata l’improvvisazione come attitudine dell’insegnante di scuola sono state principalmente *embodied*: ho raccolto le stringhe di dati riguardanti questo aspetto attorno al codice denominato “corpo”. Entro di esso, sono contenuti altri tre sottogruppi di codici, relativi a “Corpo in relazione”, “Espressività corporea”, “Fermarsi nell’imprevisto”, che riguardano gli ambiti della relazione, della gestualità e degli atteggiamenti corporei di riflessione nell’azione. Queste tre aree tematiche connotano i momenti di improvvisazione nella classe. Un altro nodo concettuale riguardante le modalità di manifestazione dell’improvvisazione del docente è quello che ho denominato “teatralità dell’insegnamento”. In esso, sono contenuti codici come “energia”, “spazio”, “tempo”, “narrazione”, “mimesis”. Si tratta di micro-atteggiamenti relativi a un fare che riguarda l’espressività del docente, le sue modalità per attirare l’attenzione, per raccontare qualcosa al gruppo classe, e per questo utilizza in modo simile a quello teatrale la gestualità, il movimento, l’imitazione e il verbale. Un altro nodo tematico di questa famiglia è quello del “fermarsi nell’imprevisto”, che contiene dei particolari micro-accadimenti dove l’insegnante appariva impegnata nella riflessione nell’azione, solitamente in seguito all’imprevisto: generalmente, dei momenti di regolazione emotiva o di ponderazione delle possibilità.

Per quanto riguarda invece la famiglia concettuale delle “Circostanze”, in essa ho inserito le informazioni rispetto agli eventi imprevisti che hanno connotato le improvvisazioni raccolte nella

prima parte della ricerca: la descrizione della situazione in cui si sono verificati, quali fatti li hanno caratterizzati, e il maggior numero di informazioni su ciò che contorna l'evento. In questa famiglia, ho raccolto anche informazioni più contestuali come la disposizione di spazi, materiali e tempi della scuola, al clima di classe, all'organizzazione della didattica (per esempio, la presenza di codocenze). Un altro nodo tematico presente in questa famiglia è quello dei "vissuti" che nelle parole dei docenti hanno connotato i momenti di approccio all'imprevisto e di improvvisazione.

Invece, nella famiglia concettuale chiamata "Condizioni" ho inserito i dati che raccontavano le caratteristiche comuni e ricorrenti dell'agire in classe dei docenti, ipotizzandone un valore facilitante o ostacolante rispetto alla manifestazione dell'improvvisazione, vista la loro ricorrenza trasversale nei momenti di classe selezionati. Questi codici non segnalano concetti che hanno connotato di per sé i momenti di improvvisazione in classe, quanto più delle tendenze di fondo nello stile di insegnamento dei docenti partecipanti o delle caratteristiche connotanti la loro presenza in classe in modo generale, senza necessariamente essere legate ai momenti di improvvisazione. In questa famiglia rientrano i nodi concettuali dell'"umorismo" e del "gioco", costituite da atteggiamenti, verbali o non verbali, del docente tendenti all'alleggerimento del clima di classe; il nodo dei "valori" che sottendono le scelte della metodologia didattica; infine, sotto il termine "compresenza", le informazioni rispetto alla relazione con il docente compresente nelle situazioni di codocenza a cui ho assistito.

2.6.1 Diffrangere il fenomeno dell'improvvisazione

A questo punto dell'analisi, in occasione della presentazione della ricerca a diversi convegni, e approcciando la discussione scritta dei risultati che rappresenterebbe "l'atto cognitivo finale" (Kuntz, 2023), come descritto all'inizio di questo capitolo, sono emersi alcuni dilemmi, che mi hanno interrogato profondamente sulla natura del risultato raggiunto con l'analisi tematica, e che hanno poi portato a considerarlo come una tappa invece che come risultato finale. Se è vero, infatti, che l'obiettivo della ricerca sui fenomeni in ambito qualitativo dovrebbe essere quello di cercare l'essenza e l'invariante dei fenomeni, con il quadro teorico composto a seguito della codifica dei dati sentivo che stavo perdendo la presa su qualità essenziali del fenomeno improvvisativo che non si rilevavano più nella scomposizione necessaria all'analisi tematica, ma invece si ritrovavano tornando agli eventi registrati nel momento empirico della ricerca.

Se la fenomenologia, in quanto filosofia eidetica, è interessata al mondo delle invarianze e non è interessata ai dati di fatto, la ricerca educativa invece non può essere una scienza di idealità, ma ha la qualità di una scienza empirica, d'esperienza, e "le scienze d'esperienza sono scienze di dati di fatto". Infatti, la ricerca empirica ha a che fare con la realtà sempre mutevole e imprevedibile del divenire; specificamente il mondo umano è un continuo variare nella sua fenomenicità, poiché l'essere umano è fatto per incominciare, sempre dunque

introduce qualcosa di nuovo, qualcosa di inatteso. (...) Una scienza d'esperienza è interessata alle determinazioni secondarie e contingenti, quelle che si manifestano nel qui ed ora. (Mortari, 2010, p. 145-146)

Proprio seguendo l'itinerario proposto da Mortari, non potevo considerare raggiunto l'obiettivo di cogliere la "struttura emergente del fenomeno fissando in parole adeguate la qualità essenziale colta assumendo come dato solo ciò che si è imposto con evidenza" (*ibid.*, p. 148) se, al confronto con i fenomeni per come si davano quando videoregistrati, sfuggiva qualcosa. Ciò che sfuggiva era una qualità mobile, stratificata e ondiforme del fenomeno, che con quel tentativo di raggiungere le "parole adeguate" inevitabilmente gli sfuggiva. È nella nozione di intra-azione, mutuata dal realismo agenziale (Barad, 2007), e grazie al confronto con Aaron Kuntz, nel corso e successivamente alla European Conference of Qualitative Inquiry (2023) che ho ricevuto l'impulso a cercare una strada per cogliere questa caratteristica stratificata e ondiforme del fenomeno dell'improvvisazione nell'insegnamento scolastico, che si manifestava con evidenza tornando a vedere le videoregistrazioni. La differenza ontologica fondamentale tra la prospettiva fenomenologica e quella relazionale-materialista è il modo di concepire i fenomeni: come insiemi di caratteristiche fisse e date, o come insieme ontologicamente inseparabile (*entanglement*) di relazioni. È da rilevare che i due approcci filosofici non sono in contrapposizione, anzi vi sono interessanti contributi che pongono un dialogo proficuo tra le due prospettive, integrandole, soprattutto su tematiche corporee, come quello di Gherardi (2023). Anche il contributo di Kuntz (2023) vuole rilevare differenze e possibili interconnessioni tra una prospettiva sull'analisi tematica di tipo maggiormente tradizionale o di tipo performativo. L'analisi può infatti proseguire, nella scrittura e argomentazione dei risultati, *attraverso* i temi individuati, e in questo approccio la descrizione tematica è lo scopo e l'obiettivo finale. Viceversa, un approccio più radicalmente performativo, tipico del relazionale-materialismo, vorrebbe una scrittura *con* i temi rilevati dall'analisi, in cui non è importante la precisione del contorno del tema, quanto il rapporto creativo che si instaura con esso e il ricercatore. Nessuno dei due approcci è sbagliato di per sé, ha sottolineato Kuntz nel suo intervento, ma entrambi presentano dei pericoli rispetto all'intento di ricerca sui fenomeni, ed è bene esserne consapevoli. Nel primo approccio si restituisce l'autorità della teoria ritrovata, si delimita e si scandiscono i confini di un oggetto; nel secondo si esalta in direzione anti-rappresentazionale ciò che i temi individuati creano di nuovo, che non esisteva prima dell'analisi. Se il primo approccio traccia i limiti delle cose, il secondo intravede la generatività dei limiti stessi. Successivamente al dialogo con Kuntz, raccogliendo il suo suggerimento di riguardare gli eventi cercando di mappare le relazioni che rendevano possibile l'iterazione dell'improvvisazione o il suo terminare, ho ipotizzato un metodo di "ritorno" agli eventi improvvisativi videoregistrati in classe, che, accanto all'analisi tematica, potesse concretizzare la traccia del mio sguardo da ricercatrice e contemporaneamente visualizzare le intra-azioni operanti nel fenomeno che lo rendevano possibile, e gli elementi che andavano invece a delimitare la sua esistenza.

Per fare ciò, mi sono richiamata agli studi svolti durante il secondo anno dottorale sulle metodologie Art-Based, nel contesto della Global Classroom organizzata dal mio corso di dottorato in collaborazione con università di tutto il mondo. Come scrive Eisner (2007):

[arts'] virtual absence in the methodology of educational research is a significant shortcoming in the ways in which we may be able to understand what goes on in classrooms and in schools (p.11)

Particolarmente diffuso nelle scienze umane, l'approccio dell'Arts-Based Research (d'ora in poi, ABR), è definibile come l'utilizzo sistematico del processo artistico come via primaria per la comprensione e l'analisi dell'esperienza umana (McNiff, 2007, p. 29), che non sarebbero altrimenti accessibili attraverso forme di conoscenza e metodi più tradizionali. L'idea che l'arte possa essere un mezzo e un linguaggio utile a ottenere una comprensione maggiore dell'esperienza umana ha reso questo approccio molto popolare nei disegni di ricerca partecipati, ovvero quelli che prevedono dialogo, collaborazione, partecipazione ed esperienze immersive con i partecipanti (Wang et al., 2017). L'ABR si configura come particolarmente adatta per lo studio di fenomeni umani e sociali complessi, periferici alla coscienza, e risponde al bisogno di comprendere, senza riduzionismi, le sfumature di oggetti di studio non cristallizzabili e incerti nei loro confini. Solitamente, l'ABR viene scelto per studiare fenomeni che non sarebbero analizzabili con metodologie lineari e causali. L'inquadramento epistemologico cui l'ABR si riferisce parte dal presupposto che le arti possano avere un ruolo superiore a quello di prodotto dell'espressione umana, ma possano giocare un ruolo da protagoniste nell'accrescimento della conoscenza. Richiamandosi a Dewey, Eisner (2007) ricorda come l'arte comprenda la conoscenza non-discorsiva, mentre le scienze "dure", con il loro linguaggio, si riferiscono a una conoscenza discorsiva: «Science states meaning, art expresses it» (*ibid.*, p.8). Tuttavia, l'arte e la conoscenza sono in una stretta relazione, resa possibile, secondo Eisner, dai seguenti fatti:

1. L'arte riesce a comprendere le sfumature qualitative delle situazioni. Con una capacità di lettura appropriata dell'arte, si raggiunge una consapevolezza di tali sfumature;
2. L'arte invita a un sentire empatico, possibile perché fruendo e creando l'arte il nostro sguardo sul mondo è intriso del linguaggio dell'arte stesso, piuttosto che nei termini dei condizionamenti cui proprio il mondo ci costringe;
3. L'arte invita a una prospettiva sulla realtà che si rinnova di continuo, che a sua volta stimola nuovi modi di pensare il mondo.

Gli studiosi che utilizzano metodi ABR correlano il termine "estetica" al significato di "consapevolezza attraverso i sensi", un passaggio fondamentale nella costruzione della conoscenza, che risulta particolarmente coerente con l'approccio della Pedagogia del Corpo e si richiama a

modalità arcaiche di conoscere il mondo, legate alla sensorialità dominante delle prime epoche di vita. L'ABR ricerca una conoscenza estetica, dialettica, sensoriale, emotiva, incarnata e percettiva rispetto ai fenomeni. Si tratta di una conoscenza che precede quella logico-lessicale, inscritta nelle origini preverbalì (sensoriali, cinestetiche, immaginative) dell'intersoggettività. Nel contesto delle arti terapie, cui l'ABR si richiama esplicitamente (Kapitan, 2018), il fare arte diventa un modo di portare alla luce storie metaverbali, attraverso cui gli individui rivisitano, re-immaginano e riformano le proprie identità, i propri ricordi e le proprie credenze mentre supportati e sostenuti da altri, in quella che viene definita comunicazione estetica intersoggettiva. Avviare un processo di rivisitazione dei dati attraverso l'arte ha quindi innescato un processo di ricerca intimo e personale, che, in coerenza con l'approccio relazionale-materialista, è di tipo performativo (entrare in relazione con il dato) piuttosto che rappresentazionale (creare un'immagine del dato). L'ABR esplora, espone e trasforma il fenomeno invisibile di una particolare esperienza umana in un risultato tangibile e comunicabile. Questo risultato, successivamente, può essere quindi disseminato.

Questo corpus di metodologie mi ha sostenuto nella ricerca di strategie per entrare in un rapporto di risonanza profonda con i dati raccolti, in particolar modo con gli eventi improvvisati videoregistrati, osservati e su cui avevo intervistato gli insegnanti. Tornando sui dati con questo tipo di approccio sono emersi alcuni elementi fondamentali: la presenza, nelle parole degli insegnanti di metafore che descrivevano in modo immediato e fulmineo la loro presenza; la stratificazione delle caratteristiche corporee della loro fisicità, che andavano a comporre in modo analogico la loro corporeità; la dimensione materiale degli spazi e dei tempi entro cui gli eventi improvvisati avevano luogo e come gli insegnanti la approcciavano creativamente e giocosamente. Di seguito, rendo conto di questa fase di analisi che ha seguito canali artistici ed estetici, nel linguaggio della grafica, della narrazione e della poesia, che ha avuto come esito la costruzione dei poster contenenti le vignette tratte dalle videoregistrazioni e gli allestimenti per la restituzione e disseminazione della ricerca nelle scuole.

In una prima fase, ho recuperato le videoregistrazioni degli eventi selezionati e commentati durante le interviste e ho scelto quello che, per ogni insegnante, nell'analisi tematica, era risultato il più denso di informazioni. Ho quindi riguardato più volte il video fino a individuare i fotogrammi

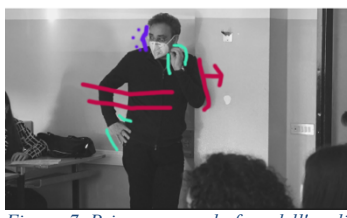
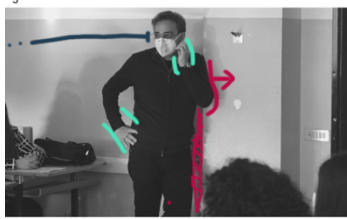


Figura 7. Prima e seconda fase dell'analisi con approccio performativo e artistico.

che potessero narrare al meglio su un supporto grafico quello che stava accadendo, e questo processo di selezione andava a raccogliere atteggiamenti e gestualità corporee che risultavano particolarmente significativi nel racconto dei passaggi salienti dell'evento. Ho dunque manipolato le immagini con Canva, software online di grafica, per renderle in bianco e nero, e le ho ordinate in delle strisce. In seguito, con GIMP-2.10, un software di manipolazione grafica, ho tracciato dei segni colorati sulle foto, che volevano essere una manifestazione concreta del mio sguardo analitico da ricercatrice sul linguaggio necessariamente analogico del corpo dei docenti. Queste tracce grafiche mi hanno richiesto di entrare in un rapporto molto prossimo con l'immagine fotografica dei corpi dei docenti, di seguirne i profili e rievocarne il movimento: un processo che mi ha aiutato a mettere a fuoco la contemporaneità e la molteplicità sintetica dei temi improvvisativi incarnati nell'insegnamento. I diversi colori rappresentano differenti aree tematiche dell'*embodied teaching* come sono state rilevate nell'analisi: la gestualità, l'attenzione, la postura; ma anche l'impatto dell'imprevisto sull'insegnamento, presente nella famiglia delle "Circostanze". Nel contesto del poster, le tracce colorate rendono inoltre conto del mio sguardo, della mia implicazione osservativa, rendendo evidente la non neutralità della mia presenza ma l'intreccio creatosi tra i corpi degli insegnanti, la loro azione e il mio sguardo. La manipolazione grafica ha permesso, nel suo risultato grafico, di rendere conto della mia soggettività di ricercatrice, che è da intendersi, in senso di ricerca micropedagogica, come "punto di riferimento costante di tutto il tragitto intrapreso del quale il ricercatore deve tenere conto" (Demetrio, 2020, p. 10).

Secondariamente sono tornata sui dati testuali (note osservative e interviste) costruendo per ogni poster un brano di rielaborazione narrativa dell'evento scelto. Ho scelto una collocazione del testo in ciascun poster, a seconda di come avevo predisposto la striscia fotografica.

Per le ore di lezione di oggi, Saverio ha previsto un dibattito tra partiti fittizi che sono stati creati nei giorni precedenti da ragazze e ragazzi, divisi a gruppi. I partiti si sono dati un nome e hanno stabilito un programma, condiviso poi con il resto della classe. Nel dibattito un partito rivestirà il ruolo di "governo", l'altro di "opposizione", e discuteranno i programmi. Sono le 8.32, il dibattito è avviato da almeno venti minuti e scrivo sul mio blocco appunti di aver sentito pochissimo la voce di Saverio, che si è limitato a brevi interventi per indirizzare il dibattito, come "Diamo la parola al Ministro"; oppure "A, tu di cosa ti occupato?", per stimolare un'altra direzione alla discussione, aprendo nuovi argomenti. Lascia interagire ragazze e ragazzi, ma riesce a sentirsi la sua presenza pur senza il suo intervento. Mentre il dibattito si accende sull'opportunità di inserire dazi (partito di governo) o lasciare il libero mercato (opposizione), Saverio busto inclinato in avanti, mani nelle tasche posteriori dei jeans, ha lo sguardo fisso, ma rilassato, su C., dell'opposizione, che ha la parola. Saverio non dà l'aria di voler intervenire, ma anzi il suo sembra un atteggiamento di ascolto. Quando il ragazzo termina l'intervento, Saverio guarda verso M., una ragazza "al governo" e allarga le braccia: sembra voler invitare il contraddittorio. Mette le mani sui fianchi e il suo sguardo rimbalza tra i parlanti del "governo". Ho la sensazione che il suo corpo emani un'energia più intensa, come se volesse far percepire supporto agli studenti che fanno parte di questo gruppo nel compito. Quando C (opposizione) riprende la parola, Saverio continua a guardare il gruppo del governo. Guarda C. solo per un attimo, ma poi continua a guardare verso i ragazzi del governo. Una mano resta sul fianco, con l'altra si tocca il mento e la barba, il corpo si appoggia posteriormente a una colonna. Mentre F. (governo) risponde tentennando leggermente, Saverio abbassa il mento, con la mano sinistra si tocca la mascherina sul bordo superiore e sul bordo inferiore. Quando F. termina Saverio annuisce e gira il volto, per guardare verso C. Con la mano sinistra continua a toccarsi la guancia e il mento, sulla barba. Fa un rapido check con lo sguardo, come a vedere la reazione del gruppo del "governo" Poi butta lo sguardo alle sue spalle, dove ci sono i ragazzi che in questo momento non sono attivi. Poi torna su C., che ha ripreso la parola. Saverio è ancora appoggiato al muro della classe; sembra estremamente presente con lo sguardo e l'attenzione, pur non sentendosi la sua voce e non essendo al centro della scena. Resta con la mano sospesa oltre il mento mentre ascolta F., il suo sguardo va verso terra come a pensare, poi raggiunge rapidamente C., che ha ripreso la parola. Fa un check sul governo con lo sguardo, poi dondola il braccio sinistro e la gamba sinistra e torna a guardare l'opposizione. Ferma il movimento, guarda verso il gruppo classe, verso il governo, cinge le dita di fronte al bacino, guarda verso il governo e torna con le mani sui fianchi. Sembra ancora con questi movimenti invitare, pur silenziosamente, senza dire una parola, pur non essendo al centro dell'attenzione, a ribattere. Sembra tenere il dibattito vivo e attivo soltanto con l'energia corporea. Con uno sguardo rilassato, il volto leggermente inclinato guarda la risposta di M. (governo). I ragazzi del governo sembrano recettivi a raccogliere il suo invito corporeo a tenere vivo il dibattito. Annuisce lievemente all'intervento della ragazza e le pupille fanno pingpong tra C. (opposizione) e lei, seguendo gli interventi. Le braccia vanno dietro la schiena. Il corpo dondola in avanti e indietro, i piedi fissi. Guarda nuovamente per un attimo verso il gruppo di ragazzi non coinvolto nel dibattito. Reclinandosi in avanti appoggia un piede in un mezzo passo, guardando verso i ragazzi del governo, come a sollecitare un nuovo contraddittorio.

Figura 8. Esempio di rielaborazione narrativa dalle note osservative e dalle interviste.

A questo punto sono tornata sull'immagine globale del poster e lo ho popolato di un testo evocativo, in forma proto-poetica, che fungesse da sintesi estetica delle immagini con le tracce colorate, del testo e del lavoro di analisi precedente, richiamandosi più prettamente a un lessico emotivo. Le parole scritte sono interconnesse con le immagini e l'episodio narrato non soltanto per il loro significato, ma anche dal punto di vista grafico, ho cercato di proporre un equilibrio estetico e un bilanciamento all'interno dei poster, così che risultassero piacevoli allo sguardo.



Figura 9. Esempio di inserimento del testo protopoetico nel poster

A questo punto ho approcciato nuovamente la scrittura dei risultati, cercando di rilevare, attraverso il processo di scrittura, l'intreccio dei concetti emersi nell'analisi narrativa, decostruendo l'idea di una descrizione di improvvisazione come fenomeno univocamente rilevabile nel reale, ma restituendone la stratificazione complessa che emerge chiaramente dai micro-eventi della classe,

modificando l'articolazione dei temi rilevati. Il risultato di questa operazione di bilanciamento tra la scrittura con e attraverso i temi (Kuntz, 2019, 2023) si trova nel capitolo seguente.

Capitolo 3. L'improvvisazione pedagogica degli insegnanti di scuola

In questo capitolo è contenuta la discussione dei risultati rilevati attraverso la metodologia di ricerca discussa precedentemente. I temi rilevati si snodano secondo cinque aree fondamentali: l'imprevisto a scuola, il corpo in relazione, fare scuola è teatro d'improvvisazione, performare con la materialità, il bisogno formativo. La scrittura è intervallata dalla giustapposizione dei poster in posizioni strategiche per temi rilevanti che riguardano quello specifico evento, e che vengono richiamati all'interno dello scritto, cosicché si possa mantenere agganciato, alla lettura tematica, l'esperienza estetica della visione del poster, che riesce a rendere l'idea della stratificazione e dell'interconnessione di questi temi con la realtà dell'evento in classe.



eccomi,
va tutto bene



coraggio, continua così
cosa?!

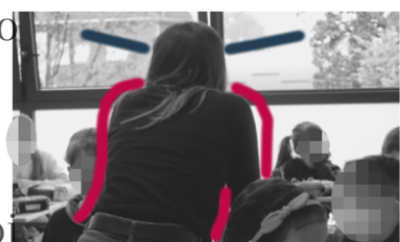


e la tua forza è la mia

adesso sistemiamo



COSA?!
scoppia dentro



ho bisogno di tutti voi



via di fuga
siamo un sistema
o altro intoppo?



eccomi,
vedete, è quella la
eccomi strada:
sei sulla strada giusta
vi siete persi ma potete tornare



"C'ho un'ansia di passare a controllarli..." dice Laura intercettando il mio sguardo, per poi aggiungere, tra sé "Speriamo davvero". Dopo una vivace lettura di un albo illustrato (Se vieni sulla Terra, di Sophie Blackall) in aula polivalente quella mattina, Laura è rientrata in classe con i bambini e ha impostato un'attività di scrittura a coppie a partire dall'albo, con domande stimolo poste alla lavagna. Chiedendo esplicitamente alle coppie di lavorare in autonomia, ha nel frattempo chiamato una persona per volta per completare al computer della classe un altro lavoro collettivo. Adesso Laura sta sospendendo quest'ultima attività per fare un giro di ricognizione tra i banchi e vedere a che punto sono i lavori. Con una coppia scherza da lontano sulla loro presunta paura che lei si avvicini, poi risponde a una richiesta di C., abbassandosi sulle ginocchia in modo da gli occhi alla sua stessa altezza. La sua voce è molto bassa e non udibile dalla videocamera; ma è chiaro che vi è un dialogo a tu per tu in corso. Prosegue il suo giro e lo stile, nel caso ci sia una richiesta o qualcosa di particolare, è sempre il medesimo: abbassamento sulle ginocchia per andare occhi negli occhi con i bambini seduti e voce di volume basso. Ma ecco che, dopo un primo botta e risposta con E., che si mette di conseguenza a cancellare una scritta, i suoi movimenti rallentano nettamente, e chinata verso i banchi, lo sguardo e il busto rimbalzano molto lentamente tra E. e A., il suo compagno in coppia. La distanza dalla videocamera, il volume basso della voce di Laura, il borbottio delle voci delle coppie al lavoro e la presenza delle mascherine mi impediscono di sentire esattamente cosa si dicono - ma è chiaro che è successo qualcosa. Laura, attirata da una nuova richiesta alle sue spalle, si gira in modo che io possa vedere i suoi occhi, ancora spalancati e attoniti. Si reca da quest'altra coppia e con l'uso di alcune frasi rassicuranti risolve la richiesta, si congeda ponendo le mani sul capo a V., che l'ha chiamata, come a spingerlo a fare ancora un pezzettino di fatica in più. La risposta di Laura alla richiesta di quest'ultima coppia è durata meno di un minuto, ma quando Laura torna da E. e A. ha una postura completamente diversa: dritta, appoggia le mani sui banchi, la voce si alza e chiede alla classe di abbassare le voci: "Se voi siete riusciti a concentrarvi con questo rumore, E. e A. no quindi vi chiedo di abbassare molto il volume". La classe è responsiva, e Laura torna a rivolgersi a E. e ad A. in un volume che io non riesco a recepire. Anche la schiena si piega su di loro. Ricapitola loro la consegna, con un braccio indica nuovamente le domande stimolo alla lavagna. Chiuso l'intervento, torna dritta in piedi, si gira e torna nei pressi del computer. [2]



svuotamento

2. Rielaborazione delle note sul campo del 22/4/2021, scuola primaria Pando (I.O.), classe terza. Laura è insegnante di classe. Nel momento dell'osservazione è la sola insegnante presente in classe.

3.1 L'imprevisto a scuola

L'imprevisto o emergenza (così frequente nelle situazioni formative) avverte i membri del microsistema che è bene attrezzarsi con un modello mentale che consideri tale un'occasione di formazione. (Demetrio, 2020, p. 26)

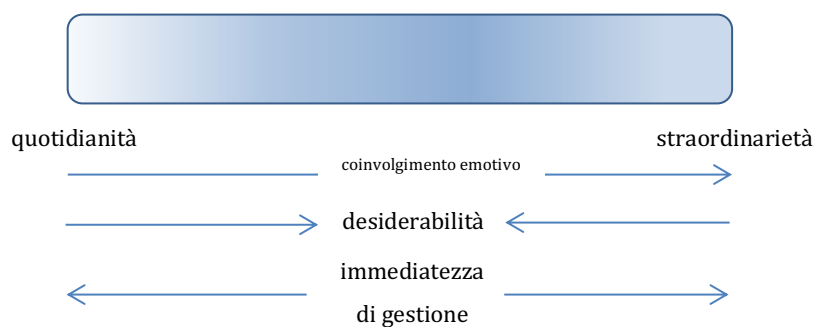
Che la relazione educativa sia intrinsecamente imprevedibile è un postulato comune e diffuso in tutta la letteratura pedagogica. Questo porterebbe a considerare che l'improvvisazione accade già spontaneamente nello scenario scolastico: le rilevazioni effettuate nel contesto di questa ricerca sembrano confermarlo, perché sia io che gli insegnanti abbiamo rilevato se non delle vere e proprie improvvisazioni, almeno dei temi improvvisativi nel loro agire in tutte le ore in cui ho eseguito l'osservazione. Se nel momento della ricerca-formazione si è proposto un contesto di gioco teatrale in cui l'imprevisto è "previsto", nella misura in cui i giochi di improvvisazione sono costruiti appositamente per incontrare l'errore e la contrarietà rispetto alla propria aspettativa di partenza, e vengono proposti esplicitando la "regola" (che è poi un obiettivo di apprendimento) di praticare l'ascolto e l'accettazione, per quanto riguarda la scena a scuola, il concetto di imprevisto si è fatto più esteso e dalle sfumature più complesse. In particolare, a partire dai dati rilevati, vado ora a proporre una concettualizzazione.

Gli eventi connotabili come "imprevisto" per gli insegnanti partecipanti sembrano collocarsi su uno spettro, su cui possiamo trovare, da una parte, gli imprevisti più tipici della quotidianità scolastica, e all'estremo opposto gli imprevisti in grado di sconvolgere l'istituzione (ad esempio, l'emergenza sanitaria del Sars-Cov-2), o gli incidenti lesivi dell'incolumità dei presenti. La collocazione puntuale degli imprevisti in questo spettro per il singolo è dipendente dal livello di attenzione investito nell'evento: ciascun evento imprevisto può avere conseguenze misurabili sulla realtà, ma il vissuto dei soggetti coinvolti determina la sua posizione all'interno dello spettro che qui descriviamo. Ognuno, si potrebbe immaginare, ha il proprio spettro percettivo dell'imprevisto. Ai margini di questo spettro troviamo la percezione della straordinarietà o dell'ordinarietà dell'evento: da una parte si collocheranno gli eventi imprevisti legati alla quotidianità scolastica, dall'altro quelli legati a fatti eccezionali.



Esempi di imprevisto della quotidianità scolastica sono, tratti dalla ricerca e dalle considerazioni degli insegnanti: una comunicazione sul diario di non immediata gestione, il pianto di un bambino, la confessione di non aver svolto un compito, le battute più o meno opportune di un alunno durante una spiegazione. Sono sentiti come meno coinvolgenti dal punto di vista emotivo e vengono gestiti con

più sicurezza (intervista, Erica, scuola 3), ma non scatenano un processo creativo. A quanto traspare dalla ricerca nei contesti presi in esame, per quanto riguarda quest'area dello spettro degli eventi imprevisi si possono fare le seguenti considerazioni: sono legati in modo molto evidente ai confini segnati dall'istituzione (il diario è lo strumento istituzionalizzato per le comunicazioni scuola-famiglia; il compito è il "dovere" dello studente in quanto tale; gli interventi inappropriati sono tali in quanto avvengono nell'asimmetria istituzionale della relazione docente-alunni); la gestione di essi fa trasparire il modello educativo e il credo pedagogico dell'insegnante (Laura, intervista, scuola 3; Emanuela, intervista, scuola 4); la gestione che richiedono mira alla ristabilizzazione di una situazione normale e, da ciò che ho potuto raccogliere dalle interviste, a questi eventi non viene attribuita importanza all'interno del percorso. Al polo opposto, troviamo eventi di carattere straordinario, totalmente imprevedibili e tendenzialmente non desiderabili: alcuni esempi tratti dalla ricerca sono la chiusura forzata della scuola a causa delle restrizioni sanitarie, o un infortunio di un allievo (quest'ultimo non è stato osservato direttamente, ma è riportato come esempio in intervista, Erica, scuola 3). Durante questi eventi, l'attivazione emotiva è molto alta, ma interessanti, in modo simile a quanto avviene per gli eventi al polo opposto, la risposta è di tipo gestionale, orientata a riportare la situazione a uno stato di "normalità", attraverso la minimizzazione degli effetti dell'evento (per esempio con le specificità dell'attivazione della didattica a distanza o con la chiamata dei soccorsi e lo svolgimento di procedure burocratiche). Inoltre, la tempistica di questa gestione è generalmente immediata: non si lascia passare tempo, dall'evento alla reazione, forse proprio per l'esigenza di minimizzarne gli effetti. In comune ai due poli, in aggiunta, c'è il fatto che nessuna delle due tipologie di evento sembra desiderabile da un punto di vista pedagogico, anzi: si tratta di eventi da una parte guardati "con sufficienza", riportati rapidamente nel corso delle cose, dall'altra invece di eventi totalmente indesiderabili. Quindi, al nostro modello grafico, potremmo aggiungere le seguenti informazioni:



→ La direzione della freccia indica il crescendo della dimensione indicata

La sfumatura grafica della forma rettangolare vuole rappresentare il fatto che gli eventi imprevisi possono collocarsi in modo diffuso all'interno di questo spettro. Per esempio, una stessa

comunicazione sul diario potrebbe essere percepita, per una serie di circostanze e per l'insieme complesso degli elementi che compongono la sensibilità individuale, all'estremo della straordinarietà e all'apice del coinvolgimento emotivo. Questa considerazione è importante ai fini della descrizione di quegli eventi che, invece, si collocano nell'area mediana.

Nell'area centrale, gli eventi sono invece all'interno di una zona "magica". L'imprevisto "magico" (Erica, intervista, scuola 3) potrebbe essere (esempi tratti dalla ricerca): il dono di un braccialetto tradizionale, la proposta di un alunno di reinterpretazione di un esercizio, la condivisione di un racconto personale, un'opinione espressa durante un dibattito dagli studenti, l'ammissione di una difficoltà da parte di un alunno, l'idea divergente di un allievo durante un laboratorio, un titolo di giornale. La provenienza di questi eventi deriva spesso, anche se non unicamente, da ciò che portano gli alunni. Da ciò che traspare dalla ricerca, agli eventi che appartengono a quest'area "magica" viene data importanza pedagogica, e per questo sono investiti di un'alta desiderabilità, sono percepiti come occasioni, e sono la scintilla dell'inizio della condivisione di un'attenzione condivisa dal gruppo classe, che vive insieme qualcosa di "nuovo", co-creato. Questi eventi non vengono "gestiti" al fine di riportare la situazione allo stadio precedente: essi vengono investiti di un atteggiamento creativo, e pertanto portano a una nuova situazione stabile. Spesso le decisioni, successivamente a questi eventi, sono compartecipate dal gruppo. L'evento diventa l'innescò di un adattamento creativo che va a trasformare la situazione vissuta dai partecipanti. Questi eventi ricordano le documentazioni in stile "Da cosa nasce cosa", tratte dalla metodologia progettuale di Bruno Munari, tipiche del Reggio Children Approach, in cui sono esattamente degli eventi innescati dal movimento dell'interesse dei bambini a generare il percorso didattico e pedagogico.

Differentemente da quanto accade per le due polarità, questo tipo di gestione ha dei tempi diversi dall'immediato. Nell'immediato vi è la percezione dell'evento, vi è l'innescò dell'attenzione del docente: ma la risposta potrebbe arrivare in un tempo successivo. Vi è un tempo di rielaborazione e proposta che corrisponde al tempo pedagogico di creare una risposta coerente, più o meno variabile: può anche qui avvenire istantaneamente, ma uno stesso evento può essere ripreso a posteriori, o può esso stesso avere dei "corollari" che vi riportano l'attenzione del docente (Erica, scuola 3). Se per quanto riguarda gli estremi, la risposta è automatica e istintiva, qui vi è un processo su binari differenti: di raccolta di indizi, di sintonizzazione tonica, di proposta creativa. Un processo intenzionale. È in quest'area che troviamo gli "attesi imprevisi" (Peticari, 1996), ovvero quelle situazioni in cui la progettualità didattica, e quindi l'insieme delle aspettative dell'insegnante, si sono predisposte all'accoglienza di imprevisi, desiderabili per il proseguo dell'itinerario didattico.

Anche in questo caso è importante considerare che uno stesso evento può collocarsi, per soggetti diversi, in differenti punti dello spettro. Vi sono anche eventi che possono sfociare in un

adattamento creativo che non si trovano esattamente nell'area magica, ma, grazie alla risposta e alla rielaborazione del docente, ne acquisiscono le stesse caratteristiche: ad esempio, l'ammissione di difficoltà e di non svolgimento da parte di un allievo potrebbe essere un evento scarsamente desiderabile ma, se investito di un'attitudine pedagogica (un'attitudine improvvisativa), può diventare l'occasione di affrontare una conversazione sulla percezione dell'errore e dei processi cognitivi di conoscenza (Francesco, scuola 2). Questo sembra dipendere da come l'insegnante raccoglie e rielabora l'evento, dalle lenti che applica per la sua lettura.

Per quanto riguarda i vissuti correlati all'imprevisto rilevati nel setting di ricerca-formazione, gli insegnanti hanno manifestato diverse considerazioni: da vissuti di imbarazzo e senso del ridicolo, quando si viene colti dal senso di impreparazione e si ha il turno, durante il gioco di improvvisazione teatrale (scuola 3), a vissuti di divertimento e serenità, principalmente legati al crescere del senso di appartenenza e fiducia all'interno del gruppo (scuola 1, scuola 3). Anche nel setting teatrale, per quanto riguarda l'incontro con l'imprevisto, si rilevano preferenze personali specifiche, legate alla struttura del gioco, in particolare a quello della Storia Collettiva: da chi preferisce non sapere quando sarà il suo turno, perché a una maggiore spontaneità e immediatezza corrisponde un miglior apporto, a chi invece preferisce sapere che il proprio turno sarà nel giro di poco, per alzare maggiormente l'attenzione verso le variabili limitate ai contributi di chi lo precede. O ancora, chi preferisce una postura più attiva, e propositiva, perché dà la sensazione di poter influenzare in modo più incisivo l'andamento della storia, a chi preferisce essere nella postura del ricevente per rispondere e reagire coerentemente alle proposte (struttura di gioco del Portiere). I setting di gioco improvvisativo permettono di selezionare particolari aspetti di queste attitudini verso l'imprevisto, allenarle e intercambiarsi nei ruoli, in modo tale, anche, da comprendere qual è il proprio stile nei confronti degli eventi imprevisi, dentro e fuori il gioco teatrale.

Queste rilevazioni dialogano in modo interessante con alcune teorie già presenti in letteratura. Innanzitutto, il già citato contributo di Pelletier & Jutras (2008), propone un modello che evidenzia come all'impatto con l'imprevisto, in seguito a processi riflessivi nell'azione, l'insegnante possa mettere in campo risposte "algoritmiche e non creative", che hanno come esito delle risposte adattive come il richiamo alle regole, la ripresa di routine, o alla pianificazione già stabilita; viceversa, possono invece entrare in campo risposte "euristiche e creative", che hanno come esito le "improvvisazioni" (azioni creative con l'imprevisto) o comunque delle azioni routinarie, ma adattate all'evento in questione. Le rilevazioni sul campo dalla prima parte della ricerca mostrano che, nel contesto situato, è invece difficile individuare con precisione la tipologia di risposta del docente all'evento imprevisito, che può essere, paradossalmente, creativa e non creativa contemporaneamente: nell'esempio riportato nel poster a p.79, in cui una coppia di bambini non ha svolto il compito a

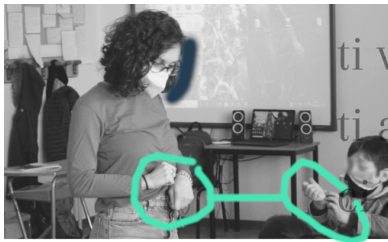
un'ora di distanza dalla consegna, la risposta tende sì a ristabilire la situazione "normale" (cioè: che i bambini eseguano la consegna), in modo dunque non creativo, ma attraverso degli aggiustamenti posturali (tenuta di un volume della voce basso, indicazioni date a tu per tu, con contatto visivo e prossimità fisica) e pedagogici (richiamo non punitivo ma esplicativo alla consegna, richiesta di supporto alla classe) che è difficile definire completamente non creativi: Laura ha raccolto informazioni sulla situazione e rielaborato, sulla base della sua conoscenza degli alunni e del suo bagaglio pedagogico e disciplinare, un modo per proporre nuovamente la consegna già precedentemente esposta, calato sulle esigenze della situazione specifica in cui si sono trovati quei due allievi. Trovare la trasposizione didattica più adeguata, connessa alla situazione presente, sulla base di informazioni rilevate nel qui ed ora specifico, non è già creatività pedagogica? Nei processi artistici, questo distinguo non si rileva – a teatro, anche solo uno sguardo, un contatto, una postura nello spazio di un palco è l'inizio di una creazione. Richiamandomi a Munari (2017) e a Rodari (2013), l'atto stesso di trovare connessioni tra le cose è un atto creativo. Certamente, è possibile porre un distinguo nel livello e negli impatti che taluni atti creativi hanno entro un processo creativo più generale, che può essere composto dai suoi grandi "eureka" così come da micro-azioni creative: si parla quindi di eventi di piccola creatività (little-c) e grande creatività (big-C), che descrivono un moto, un movimento verso la realizzazione di un'idea (D'souza & Dastmalchi, 2016). Ma, ancora, l'improvvisazione teatrale invita a una teoria differente: nel processo teatrale improvvisativo, la creatività non risiede all'interno dei processi mentali interni del singolo, o meglio, non solo; piuttosto, nell'interazione tra gli attori il processo creativo si dispiega, abbandonando la residenza nel singolo ma trovandola nell'inter-azione collaborativa emergente tra gli attori (R. K. Sawyer & DeZutter, 2009). Le rilevazioni qualitative operate nel contesto della ricerca descrivono una certa difficoltà a distinguere, nell'accadere quotidiano e istantaneo dell'agire docente, momenti di interazione con l'imprevisto che siano scevri di creatività. Piuttosto torna utile in questa sede discutere il distinguo posto da Zorzi (2020) tra processo improvvisativo e improvvisazione, che cerca di cogliere un confine tra quella che è un'improvvisazione continua, totale, in cui siamo immersi nel disvelarsi della vita (i processi improvvisativi), e quella che è invece individuata da un insieme preciso di tecniche poste consapevolmente al servizio di una creazione istantanea e non preparata a priori (l'improvvisazione). Per quanto riguarda i risultati di questa ricerca, l'imprevisto, a scuola, a seconda della caratteristica di non ordinarietà, della desiderabilità didattico-pedagogica e del vissuto emotivo attivati nel docente, può dar adito a improvvisazioni di stampo maggiormente didattico (che coinvolgono consapevolmente un insieme di tecniche di trasposizione didattica a servizio di una proposta non pensata a priori, o del riadattamento massiccio di una proposta in favore della situazione presente) o di stampo maggiormente relazionale (adattamenti nello sguardo, nella voce, nella postura, per

ottenere una maggiore efficacia comunicativa o una migliore sintonizzazione emotiva, più legate quindi ai micro-aggiustamenti in itinere tipici del disvelarsi della vita quotidiana), in quello che però sembra un *continuum*, che non di rado trova il sovrapporsi o l'intrecciarsi delle due diverse matrici in combinazioni mai identiche. Questo a supporto di ciò su cui la letteratura sul tema sembra concordare: “teaching is inherently improvisational” (Dezutter, 2011, p.27).

Per quanto discutere di queste sottili sfumature e definizioni possa sembrare superfluo, è bene sottolineare che interrogarsi sull'impatto della micro-creatività istantanea del docente e le sue modalità di prendere decisioni ha e avrà un ruolo fondamentale nella ricerca pedagogica. Infatti, questo campo di indagine è attualmente dominato da studi di approccio tecnologico e ingegneristico, con gli approcci denominati *Learning Analytics*, sistemi di analisi dei dati a supporto della presa di decisioni nell'insegnamento, che funzionano nel modo seguente:

Si tratta di rappresentare lo *status quo* di specifici processi di insegnamento e apprendimento, in specifici contesti, che possono essere descritti a livello di singola persona, ma anche come *cluster* di persone rappresentate da pattern o “casi” simili, classi o gruppi di classi rappresentati da pattern o “casi simili”, oppure come intere popolazioni di studenti e docenti di una scuola, di una tipologia di scuole, di una regione o di una nazione. Perché questo approccio esplorativo-descrittivo sia generativo di insight, si fa riferimento ad algoritmi complessi e a tecniche in grado di raccogliere dati da svariate fonti informative contemporaneamente, siano esse strutturate o non strutturate. (de Waal, 2017, p. 44)

Aldilà dell'affinità di *modus operandi* con quello della presente ricerca, l'obiettivo di queste analisi è andare ad informare le decisioni operative degli insegnanti sul campo attraverso analisi statistiche dei dati. Questo approccio di ricerca soffre della mancanza di riflessione educativa, lasciando “quasi inesplorate le dimensioni pedagogiche che potrebbero o dovrebbero informare la concettualizzazione dei modelli di analisi, i criteri di accesso e visualizzazione dei risultati, i processi decisionali e le azioni sul campo ad essi correlate” rilevando “il rischio di un ‘cattivo uso’ dei dati” (*ibid.*, p. 46-47) per cui si rende necessaria a mio avviso una riflessione di matrice pedagogica e relazionale sull'agire in classe, sulla presenza del docente e su come scuola, studenti e docenti “diventano insieme” nell'intra-azione tra loro e tutto ciò che dovrebbe andare a servizio del processo formativo come queste tecnologie; rinunciando, una volta per tutte, all'applicazione esclusiva di un modello decisionale causale e lineare.



ti vedo
ti ascolto

1

esploro con te
mi sembra
forse è così



6



2

mostro a voi
vi cerco

è fatto così
esploro per te
tocco per te



7



3

voglio cogliere
il tuo consenso

ho colto
ho raccolto



8



4

non faccio scappare
tu mi insegni qualcosa

e se...? Propongo



9



5

posso, possiamo
intuisco

Pondero il mio bottino
aprirò questa porta?
sì, è la cosa giusta



10

“Che bello, posso dirlo anche agli altri?” dice Erica a B., arrivata in classe da un'altra sezione con il diario aperto in mano. Ottenuto il consenso, Erica racconta: B., qualche giorno prima, le ha regalato un braccialetto bianco e rosso (lo mostra alla classe) deve volare legato a una tradizione romena. Il braccialetto aveva già dato adito a conversazioni: il giorno prima, alcuni bambini lo avevano notato e le avevano chiesto la provenienza; mentre quello stesso giorno Erica, salendo le scale con R., anche lei di origine romena, le ha chiesto se conoscesse il significato di quel braccialetto; R. le aveva raccontato che era legato a una festa. La madre di B., in quella comunicazione sul diario, ha lasciato una spiegazione. Mentre Erica la condivide con la classe, A., di origine romena anche lei, aggiunge dei particolari. Questa tradizione, denominata mărțișor, è legata all'arrivo della primavera. Nel mese di marzo, si tiene addosso (anche al collo, aggiunge A.) questo filo, che poi viene, al termine del mese, legato a un albero esprimendo un desiderio. “Adesso che ce l'hai, lo puoi fare anche tu”, aggiunge A. “Ma non sarebbe bello se lo facessimo tutti?”, propone Erica, ottenendo manifestazioni di entusiasmo collettivo. “In queste settimane ne parlo con le maestre” aggiunge, e nomina ad alta voce alcuni possibili punti progettuali: intrecciare i fili, scegliere l'albero, esprimere il desiderio... Alcuni bambini chiedono spiegazioni tecniche: il braccialetto che Erica possiede è stato comprato in un negozio del paese, ma riusciranno loro a intrecciare i fili? Erica espone il braccialetto, viene esaminato qualche istante, c'è il filo rosso, c'è il filo bianco... qualcuno esclama “Il filo magico!”. È il titolo di un libro che è stato più volte letto in classe nella lettura del mattino. Erica, che non ha ancora letto quella mattina, decide di accogliere questa intuizione, e ripropone la lettura del libro alla classe.[1]



11

1. Rielaborazione dalle note sul campo del 2/3/2021, scuola primaria di Papigno (SO), classe terza, Erica è insegnante di sostegno. Durante l'osservazione è la sola insegnante in classe.

3.1.2 Quale improvvisazione? Idee e valori sull'insegnamento-apprendimento

L'improvvisazione artistica, in particolar modo quella teatrale, propone nella sua pratica un accento sul processo creativo democratico, partecipato e collettivo, e un rapporto radicalmente opposto a quello culturalmente dominante verso l'errore e il fallimento, attraverso l'allenamento dell'ascolto e dell'accoglienza della proposta altrui. Il gioco improvvisativo nella classe di scuola, invece, dipende dalla lettura degli eventi imprevisi dell'insegnante, e questa lettura, per quanto riguarda i risultati della ricerca, dipende dai valori interiorizzati sul significato della scuola, sul mandato professionale e sulle scelte alla base delle metodologie didattiche. Un paradosso, già toccato nel paragrafo precedente, infatti, è che l'insegnamento non può non misurarsi con l'imprevisto e in qualche modo non avere la qualità di processo improvvisativo, purtuttavia la qualità e la direzione di questo processo assumono determinate caratteristiche a seconda della lettura pedagogica e didattica degli eventi che ciascun insegnante, nella sua irripetibile unicità di pensiero, propone.

Infatti, un nodo tematico rilevato specialmente durante le interviste con gli insegnanti che hanno partecipato alla prima fase della ricerca è stato quello dei valori che sottendono all'insegnamento. In continuità con le istanze che hanno mosso questa ricerca menzionate all'inizio di questo scritto, l'improvvisazione pedagogica appare come fondamentale nella cornice scolastica di un insegnamento/apprendimento partecipato, attivo e democratico. Nella maggioranza dei casi gli insegnanti hanno esplicitato valori che sono genericamente definibili come di tipo democratico e puerocentrico; inoltre, sono state espresse anche delle credenze in merito alla propria presenza e al proprio ruolo in classe.

Un primo valore comune sembra essere quello dell'autenticità: gli insegnanti partecipanti generalmente sembrano interpretare il ruolo istituzionale cercando di essere fedeli a sé stessi nel comportamento con gli alunni, senza falsificare le proprie caratteristiche personali. È un aspetto che da Fabio (intervista, scuola 2) è stato riassunto così: "Io voglio che loro mi guardino dal buco della serratura!". Cioè, che tra le pieghe dello svolgimento del ruolo di insegnante traspaia l'autenticità personale, che funge poi anche da modello (incontro 3, scuola 3). In questo senso l'autenticità è un valore, ma anche di una responsabilità da assumere verso sé stessi e gli altri. Rispetto al ruolo, un valore comune che traspare è quello dell'autorevolezza: gli insegnanti coinvolti nella prima parte della ricerca hanno quasi sempre applicato delle strategie di richiamo/conferma della regola non punitive e non minaccianti; sicuramente facendo leva, talvolta, sull'incorporazione di un particolare tono corporeo e modo di utilizzare la voce che orientasse il comportamento degli alunni. Sembra quindi che interrogare gli insegnanti sulla dimensione improvvisativa della professione evidenzi una concezione del ruolo che non esclude il vissuto e la biografia personale, ma vi è anzi in dialogo: anche in questo caso, si può parlare di incorporazione (*embodiment*) dell'insegnamento, che quindi non

risulta essere la mera espletazione di una funzione, ma un'integrazione originale dei presupposti di essa con la propria irripetibile personalità.

Per quanto riguarda la didattica, tutti gli insegnanti coinvolti nella prima parte della ricerca sembrano condividere la credenza che il frammento di realtà incarnato dalla propria disciplina abbia un valore formativo fondamentale. Questo credere profondamente nella valenza formativa del proprio insegnamento si traduce anche in un investimento energetico rispetto all'efficacia della propria mediazione didattica (Saverio, intervista, scuola 2), per cui la speranza di essere efficace risulta legata a doppio filo con i fini dell'istituzione, rinvenuta, secondo Saverio, nell'allenamento di valori fondamentali come la democrazia e il pensiero critico. Come commentato anche altrove, la percezione del peso formativo presenta l'altra faccia della medaglia, quella dell'irrigidimento, che preclude l'improvvisazione a favore della pressione verso il raggiungimento di obiettivi nozionistici (Noemi, intervista), proprio perché considerati fondamentali per lo sviluppo della persona.

In modo esplicito da Fabio (intervista), ma in modo implicito in molte osservazioni svolte (scuola 2, scuola 3, scuola 4), il nucleo fondante della didattica sembra essere ciò che scaturisce dall'incontro più da ciò che è programmato a priori. Questo presuppone avere delle occasioni di ascolto che passano dalla messa a margine del peso della burocrazia (Fabio, intervista, scuola 2 e note sul campo). A livello didattico, vengono investiti di valore anche la ripetizione degli esercizi per l'acquisizione di concetti e una gradualità, intesa come un calare le cose che deve appoggiarsi sulle giuste mediazioni per incontrare gli alunni per dove si trovano (note sul campo; Francesco, intervista).

A livello educativo, alcune delle insegnanti partecipanti hanno manifestato in modo evidente un forte senso di giustizia orientato al rispetto della persona e della comunità, il quale fa scaturire dei comportamenti di richiamo una volta che c'è un comportamento in qualche livello ritenuto lesivo di questo principio (Chiara, note e intervista); e inoltre, una base di fiducia, ottenuta tramite il rimarcamento chiaro di un confine tra ciò che è lecito e ciò che non lo è, soprattutto nelle battute iniziali di una relazione con la classe, sembra essere il prerequisito necessario per l'instaurazione di una didattica mobile e improvvisante (Emanuela, intervista). Queste, infatti, sembrano essere le "regole del gioco" alla base del processo improvvisativo in classe: il rispetto, a priori, per l'altro, l'altra, il gruppo e il contesto didattico. Purtroppo, comportamenti provocatori e in qualche modo non coerenti con questo principio vengono talvolta lasciati cadere nel vuoto senza essere sanzionati soprattutto nella scuola 2 (secondaria superiore): ciò a farmi ipotizzare che il mandato educativo venga forse percepito come meno pregnante, anche se contemporaneamente questo implica il fatto che l'insegnante non si faccia "agganciare" dalle provocazioni, cosa che, come citato anche in altri punti di questo scritto, può essere un fattore promotore dell'improvvisazione pedagogica. In questi contesti scolastici, infatti, al mancare del prerequisito citato, sembra corrispondere il tentativo di far

fluire il processo della classe, senza soffermarsi sulla “sparata” individuale; anche questo, come abbiamo visto, è un principio improvvisativo – una non raccolta di uno stimolo che non risulta utile quanto altri per costruire la “storia” del gruppo.

Gli insegnanti partecipi a questa ricerca, sia della prima che della seconda fase, esplicitano nel supporto del collega un valore, pur esprimendo alcune criticità in alcuni comportamenti osservati nei colleghi. Anche la cura del materiale scolastico sembra un valore comune, principalmente nella scuola 1, 3 e 4 (ordinamenti primaria e secondaria inferiore). Traspaiono poi la solidarietà, la cura dell’altro, la riservatezza dell’esperienza degli alunni, valori che denotano una cornice marcatamente umanista (Bordin et al., 2021). Rispetto alla professione, gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca manifestano una volontà di sperimentazione e di innovazione. Nelle discussioni post-training, tuttavia, si è rilevata una autocritica, nella scuola 2 (incontro 1):

Aldilà del valore che può avere nella didattica con i ragazzi, io penso che il problema è che siamo noi che siamo tradizionalisti, ci prepariamo la lezioncina, agiamo in un certo perimetro. L’idea di fare qualcosa di diverso, di aprire... se apri la lezione, è chiaro che devi essere preparato a gestire anche l’imprevisto. Quindi noi prepariamo la lezioncina perché: non perché non saremmo in grado di fare altro, ma perché non vogliamo metterci in difficoltà. Per pigrizia. E questo crea dei limiti, crea limite all’interazione. Le competenze sono anche quelle della gestione dell’interazione, non solo quelle legate alla pagina del libro. È da rivedere il ruolo dell’insegnante. L’interesse verso l’improvvisazione resta legato alla volontà di sperimentare una didattica maggiormente legata ai processi di interazione e a sperimentarsi in qualcosa che in primis come insegnanti non si conosce (intervista, Emanuela, scuola 4).

Il legame forte tra l’improvvisazione del docente e i valori di democrazia, partecipazione e intercultura risultano evidenti quando viene preso in considerazione ciò che accade nel vivo degli accadimenti in classe. In particolare, i valori di comunità e partecipazione si innestano nell’accadere spontaneo dei processi pedagogici che si svolgono nell’istante, come si mostrerà attraverso il racconto dell’episodio in seguito. Lo scritto che segue è tratto dal mio contributo (Corbella, *in print*) per il convegno dei “Cantieri aperti e scuola in costruzione” tenutosi presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca nel novembre 2022⁵.

3.1.2.1 Una concatenazione di eventi imprevedibili

Il frammento di vita scolastica contenuto nel poster a p. 86, registrato nella prima fase della ricerca, esemplifica bene i micro-concentrati di complessità che ogni giorno, nelle classi di scuola, gli insegnanti incontrano. Quello raccontato qui sopra è un accadimento stratificato e sfaccettato, che consente di fare numerose riflessioni rispetto alle implicazioni dell’improvvisazione nel cantiere di una scuola democratica, partecipativa e inclusiva.

⁵ <https://www.unimib.it/eventi/cantieri-aperti-e-scuola-costruzione>

Siamo in epoca Covid. La scena va immaginata con volti coperti da mascherine e con un distanziamento interpersonale che viene spezzato raramente, per esempio per passarsi degli oggetti. I banchi sono singoli e distanziati. Rivedendo la videoregistrazione durante l'intervista, Erica ha notato come questo abbia una ripercussione sulla sua voce, che risulta più "chiusa" (Erica, intervista, scuola 3). L'emergenza sanitaria ha imposto alla scuola dei vincoli concreti che sono andati a ripercuotersi sui corpi, sugli spazi e sui tempi; entro questi vincoli aggiuntivi e soggetti a rapide modifiche, rispetto a quelli già normalmente tipici dell'istituzione-scuola, si è collocata l'incontrollabilità (Rosa, 2020) dell'episodio riportato. Il progetto che emerge in questo episodio non si è poi potuto realizzare: pochi giorni dopo questa osservazione, le scuole sono state chiuse per decreto ministeriale per un mese. Il mese del *mărtișor*.

Il frammento racchiude quanto avvenuto in pochi minuti di una mattina qualunque, eppure quello che accade è l'espressione di una concatenazione di eventi non prevedibili che hanno origine minuti, giorni o addirittura mesi e anni prima (se vogliamo pensare finanche all'occasione fortuita per cui B. è iscritta proprio in quella scuola): in quegli istanti, quei fatti stanno trovando una forma espressiva e creativa nuova, coinvolgendo un'intera collettività e iscrivendosi in un percorso educativo e didattico. Si tratta di un ex-attamento (Santi, 2017b): quel processo di adattamento creativo che trova finalità nuove a elementi rispondenti originariamente ad altri scopi. Il ruolo dell'insegnante è centrale perché catalizzante rispetto alla possibilità di questi elementi apparentemente scorrelati di collocarsi in una storia collettiva. Queste opportunità continue si presentano ogni giorno nelle classi, per la semplice coesistenza di una pluralità di individui che interagiscono tra loro in uno scenario formativo. Tra queste mosse di raccolta e rilancio dell'imprevisto giace la possibilità di costruire un clima inclusivo, partecipativo e democratico.

3.1.2.2 Nella rete di relazioni: una presenza che sostiene e intreccia

Dal frammento traspare l'inserimento di Erica in una rete di relazioni che si muovono su piani non soltanto formali, ma anche affettivi, caldi. B. le ha consegnato un regalo, Erica ne ha parlato con R. salendo le scale, i genitori di B. completano il gesto simbolico comunicando altre informazioni, A. aggiunge le sue conoscenze. Erica abita queste relazioni chiedendo il consenso, gestendo la conversazione in modo inclusivo, interrogando il punto di vista dell'altro/altra, coinvolgendo gli ascoltatori più silenziosi, esprimendo ad alta voce le ipotesi progettuali. Come visto altrove negli scritti, la relazione emerge come tema *embodied* dell'improvvisazione pedagogica. Erica usa lo sguardo per cogliere la qualità della presenza di bambine e bambini ("ho notato i loro sguardi ed erano partecipi", intervista); mostra, con un gesto extra-quotidiano il braccialetto, raccogliendo la loro attenzione e creando un clima di attesa quasi meravigliata (Barba, 1993); e mima, cioè incorpora e agisce l'aspetto magico della tradizione legato all'esprimere un desiderio, attraverso una vibrazione

emozionale che connota le sue parole e i suoi gesti . Esemplifica con la voce, che cambia volume e ritmo, e la gestualità corporea, lo stupore con cui sta apprendendo di questa tradizione che viene da lontano, che lei stessa non conosceva prima. È in gioco, in questo frammento, un equilibrio dinamico tra realtà e finzione che si coglie spesso quando si guarda alla scuola attraverso le lenti della metafora tra teatro e educazione. L'insegnante è insieme spontaneo e performativo; è contemporaneamente nel gioco e nella serietà; incorpora la sconfinatezza della meraviglia, pur confinato in spazi e tempi istituzionali (Ferrante, 2017). È un teatro improvvisato, perché è continuamente in contatto con una storia che si scrive mentre si vive, e i momenti in cui una postura è più adeguata di un'altra si dispiegano con chiarezza solo nel momento presente.

3.1.2.3 Agire i valori democratici

Un tema centrale della ricerca, che è emerso anche nell'intervista a proposito di questo frammento, è legato ai valori che sottendono alle scelte compiute quando si agisce l'improvvisazione pedagogica. Nell'analisi tematica dei dati della ricerca nel suo complesso, il tema dei valori appare nel sottoinsieme delle condizioni grazie a cui l'improvvisazione si manifesta nelle classi scolastiche. Commentando questo episodio, Erica dirà:

Parto dal presupposto che queste pluralità di culture e di tradizioni vengono poco messe in evidenza, in genere, nella routine scolastica. E quindi questo mi sembrava una bella occasione per coinvolgere tutti e far conoscere tutti, anche rispetto a R., che è molto timida. (Erica, intervista, scuola 3)

L'attitudine improvvisante di cogliere l'opportunità di un percorso interculturale negli avvenimenti che si manifestano senza preavviso, già presenti nella quotidianità bambine e bambini, si innesta su un'impostazione valoriale che già coglie nella pluralità di culture presenti a scuola non soltanto una condizione circostanziale, ma una via pedagogica e didattica. Lo spazio assicurato dalla relazione, di cui abbiamo parlato poco sopra, funge da garanzia all'espressività degli individui, che in portano sé stesse/i nel dono del braccialetto, nella collaborazione scuola-famiglia, nelle chiacchiere spontanee salendo le scale. L'obiettivo di costruire un ambiente plurale e democratico viene messo a frutto da una visione sia dei bambini come portatori di sapere, degni di ascolto, co-drammaturghi del percorso didattico; sia di culture e tradizioni come arricchimento e opportunità per la partecipazione plurale. Sono livelli macro, meso e micro che sono compresenti e interrelati nell'imromptu dell'azione didattico- educativa, che viene giocata in termini corporei e nel vivo della relazione formativa. L'episodio narrato rileva, tra le righe, la valenza politica di sostenere uno spazio, nel discorso educativo, per l'improvvisazione come attitudine pedagogica e professionale per i docenti. Per la sua fattibilità, l'improvvisazione richiede un'allerta e una resistenza, oltre che a un atteggiamento giocoso e creativo, con le pressioni standardizzanti e frammentanti sulla scuola. La trasformazione della scuola in ottica partecipativa e democratica è un cambiamento che non può essere lasciato solo sulle spalle dei docenti: alla richiesta di essere "improvvisatori" si deve accompagnare un parallelo sforzo

politico volto a cambiare il connotato del dispositivo dell'istituzione scolastica. Durante la seconda parte della ricerca è emerso come l'energia improvvisante si nutra delle metodologie didattiche attive e collaborative, mentre invece si indebolisca nelle costrizioni corporeo-spaziali-temporali che spingono a un'impostazione più trasmissiva, come quelle legate alla gestione dell'emergenza pandemica. Questa energia innerva una presenza espressiva che, appoggiandosi sulla memoria degli eventi che si dispiegano istante dopo istante, legge e narra la storia collettiva della classe. Una storia che include e protegge la complessità, proprio perché non ha schiacciato gli imprevisti entro un programma rigido, ma anzi, li ha attesi, raccolti e sviluppati.



1

serio?!

(ma non dovevamo rivederci più?)

fermati un po' che ti conosco!

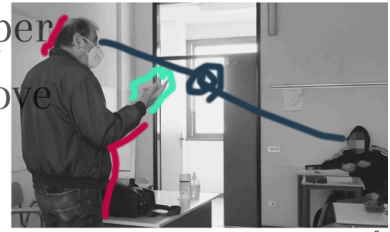


7

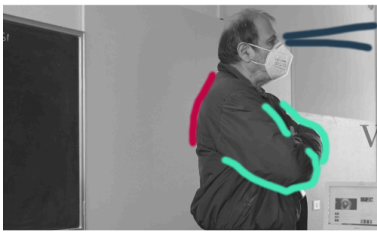


2

un paio d'occhiali per
prospettive nuove
scruto, ricevo



8



3

vedi: altre parole per dirti,
altri sguardi per capirti
vediamo un po'

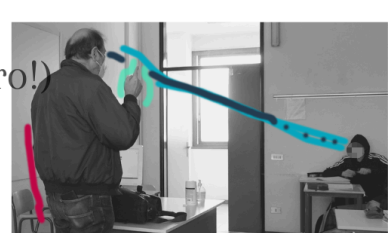


9



4

(sei un osso duro!)
ecco, ti vedo. Ma non
è tempo!

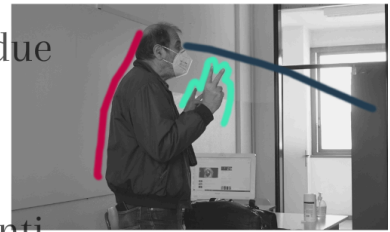


10



5

due e due, due e due
mani, ponti



11



6

agganci, ponti,
alternative.
ancora tu...



12

4. Elaborazione dalle note sul campo del 14/02/2021, scuola secondaria di secondo grado di Morate ECCL, classi seconde. Francesco è insegnante di italiano.

"I Promessi Sposi in 5 righe": la scritta sulla lavagna è il titolo della consegna fatta a ragazze e ragazzi. Scrivere quello che sanno, quello che ricordano, senza giudizi. Al termine del tempo, Francesco chiede: "C'è qualcuno che non ha scritto niente?". D. dice "Io". "Serio?!" Francesco lo guarda e allarga gli avambracci con pollice e indice di entrambe le mani che formano due cerchi "Non ne sai niente, zero, proprio? Ok". Gli occhi gli brillano e il tono della voce sembra stupito, anche se si addolcisce verso la fine della frase. Per qualcuno sarà la prima occasione di conoscere il classico di Manzoni. "Quindi sarai più aperto ad ascoltare le cose che dicono i tuoi compagni. Comincia S.". "I Promessi Sposi è la storia di due amanti. I bravi impediscono il loro matrimonio. Alla fine si suicidano". Francesco abbassa gli occhi leggermente e poi rilancia "Allora, i Promessi Sposi... è la storia di due... amanti, hai detto? Poi i bravi... Quindi ci sono due fidanzati... e ci sono questi bravi. Chi sono questi bravi?" dice, aprendo la domanda alla classe con un tono curioso. Si avvia una discussione. Studentesse e studenti leggono le loro cinque righe, e Francesco ripete, quasi a fermarli, alcuni elementi degli scritti dei ragazzi. Al termine, Francesco chiede se qualcuno vuole aggiungere qualcosa: S. alza di nuovo la mano. "Prof, io mi sa che ho sbagliato". Francesco alza la mano e interviene: "Partiamo dall'idea che dire sbagliato è sbagliato" S. guarda verso un compagno e dice qualcosa sommessamente, con aria divertita. "Se tu hai un'idea, c'è un motivo per cui ce l'hai, quindi non è sbagliato", dice Francesco, con l'indice della mano destra alzato. "No prof, ma è proprio sbagliato", negli occhi di Francesco un'espressione divertita dalla rimarcazione "ho scritto che si suicidavano, mi ero confuso con Romeo e Giulietta". Dalla classe si alza una risata collettiva. Francesco invece resta serio. "Ok, quindi non hai fatto un errore, tu hai fatto un collegamento [...] Tra due storie di fidanzati, due storie drammatiche. Tu non hai fatto un errore: hai, in qualche modo, agganciato due idee" [4]

3.2 Il corpo in relazione

L'impianto metodologico della ricerca ha consentito di evidenziare che una via privilegiata dell'improvvisazione del docente relazionale attraverso modalità corporee, rispetto alle dimensioni dello sguardo, della gestualità, dell'andare verso, della voce e del fermarsi nell'imprevisto. L'improvvisazione in classe nasce dalla percezione dell'imprevisto/input che ha origine spesso e volentieri nell'espressione di sé di studentesse e studenti. Gli insegnanti osservati in questa ricerca sono sembrati tutti generalmente propensi, dal punto di vista corporeo, a cogliere, in diversi modi, il portato originale di alunni e alunne, con micro-posture e micro-partiture corporee. Ho ritenuto importante categorizzare sotto la famiglia "Relazione" i dati raccolti che riguardavano questa attivazione corporeo-posturale degli insegnanti che si orientavano, anche in modo istantaneo, verso la relazione, anche perché questo tipo di atteggiamento è stato spesso la condizione necessaria perché alcuni percorsi improvvisati prendessero forma e attuazione.

È stato frequente, nella fase osservativa della ricerca, incontrare episodi in cui gli insegnanti incorporavano una relazionalità intensa, dal punto di vista del coinvolgimento e della vibrazione emotiva, con gli alunni. La caratteristica comune di questi episodi è stato lo svolgersi, in questi momenti di durata molto variabile (da pochi secondi a interi minuti), di modalità di relazione uno a uno che si attivano in modo imprevedibile e anche discontinuativamente, a prescindere dalla collocazione di essi in momenti di silenzio o in momenti di conversazione collettiva. I docenti, in questi episodi, entravano in un'attivazione relazionale che aveva sempre un obiettivo preciso tra gli alunni, ovvero la loro attenzione non aveva una qualità genericamente distribuita ma ben indirizzata. Dal punto di vista percettivo interno, quello che mi ha colpito è che quell'attenzione dedicata esclusivamente a un alunno o a un'alunna non andava a "togliere" all'atmosfera della classe, ma invece andava ad aggiungere qualità al "crepitare". Questo movimento dello sguardo dal macro al micro, in grado di muoversi da un'attenzione generalizzata a un'attenzione individuale totale, in modo molto fluido e naturale, è dato dall'esperienza, ma è anche un dato di sensibilità individuale, della capacità di *vedere* gli alunni, magari in difficoltà (intervista, Emanuela, scuola 4).

Questo tipo di attenzione verso l'altro, focalizzata e stabile, richiede un dispendio di energia, com'è stato notato nella scuola 2 durante la ricerca-formazione:

Io forse rischiando, ci provo. Stavano scrivendo un testo e uno mi chiama e vado da lui, e mi metto in una posizione di ascolto forte. E io percepivo il piacere suo di avere tutta la mia attenzione. Mi chiama subito dopo un'altra ragazza, io però mi ero già stancato; quindi, avevo meno attenzione nei suoi confronti, e io percepivo il contrasto tra il suo desiderio e la mia difficoltà (scuola 2, incontro 2)

In questo frammento emerge chiaramente la qualità della percezione dell'altro, nel suo desiderio di essere visto e ascoltato; ed è proprio questa percezione a risultare da contrasto con l'energia

attenzione dell'insegnante che va esaurendosi. Vediamo, nei prossimi paragrafi, come questa attenzione si manifesta nel corpo.

3.2.1 Lo sguardo

L'attenzione visiva, implicata soprattutto nella struttura di gioco della Pallina nell'esperienza di improvvisazione teatrale, è grandemente sollecitata nel lavoro in classe, che richiede di stare "sempre sull'attenti":

Prima di fare qualsiasi tipo di intervento bisogna osservare la classe, stare, essere attenti ai singoli individui, perché la classe non è un elemento: è composta da tanti individui per cui saper cogliere dalle espressioni del viso/occhi, e adesso soprattutto degli occhi, e aggiustare l'intervento. (scuola 1, incontro 3)

Com'è naturale che sia in una società oculo-centrica come quella occidentale, anche nei contesti di questa ricerca la vista rappresenta il canale sensoriale più comune, da parte del docente, per raccogliere informazioni su quanto sta accadendo in classe.

I miei occhi li vedi a volte un po' chiusi e concentrati. (...) Eh sì, a volte ho anche uno sguardo, quando sono concentrata che sembra anche di quasi di rimprovero. Perché ho un po' la fronte corruciata, e cose varie. Ma non è tante volte di rimprovero, è proprio per capire cosa sta succedendo, è la mia mimica facciale così. (intervista, Noemi, scuola 1)

Lo sguardo, ovvero il movimento dell'attenzione visiva e oculare, ha avuto un ruolo molto rilevante nei momenti di espressione della relazionalità. Lo sguardo nella relazione ha caratterizzato momenti, in discussioni collettive, in cui l'insegnante sembrava esprimere a un alunno o a un'alunna "ti vedo, ti sento, ascolto ciò che hai da dire", rinforzando l'autoefficacia del singolo esprimendo supporto e sostegno (Erica, scuola 3; Saverio, scuola 2). Lo sguardo fisso sulla persona con turno di parola aveva la qualità paradossale di un aggancio stabile e indissolubile, pronto però a muoversi su un altro obiettivo nel momento di ingresso di un nuovo stimolo. Oltre ad essere un supporto all'espressione, gli occhi dell'insegnante erano anche un catalizzatore privilegiato; sembravano avere il potere di condurre l'attenzione di tutti i presenti. Per me, in posizione osservativa, era difficile non distogliere lo sguardo dai docenti che attivavano questa particolare modalità di visione dell'altro e mantenere il mio focus su di loro. Di fatto, è successo anche che lo sguardo dell'insegnante come sostegno all'espressività individuale veniva cercato attivamente dagli studenti come piattaforma per partire con un proprio intervento (Saverio, scuola 2). Lo sguardo serve anche a fermare l'interlocutore da qualunque attività e distrazione, a fargli capire che si ha qualcosa di molto importante da dirgli, a volte come conseguenza di un imprevisto inatteso (Laura, scuola 3):

(...) tu lo tieni fisso nel tuo sguardo [D.], lo tieni proprio fisso, non lo molli da quando lo dice; sembra che fai un attimo una cosa così [volgendo gli occhi a lato] per recuperare il pensiero di quello che è giusto dirgli in quel momento, poi non lo molli più. E tant'è, lui dice "Non lo sapevo", [tu gli dici] "non ti sto sgridando", e c'è silenzio tombale, cioè quella cosa lì che è il centro della scena. Tenendo la metafora teatrale, è come se ci fossero due fari su voi due. (intervista, Laura, scuola 3)

Lo sguardo orienta l'attenzione di sé, di chi è guardato e di chi assiste alla scena. È un concetto familiare all'improvvisazione teatrale. La teoria dei *viewpoints* (Bogart & Landau, 2005), i punti di vista scenici che fungono da tasselli della composizione performativa, indica nello sguardo uno dei cardini del linguaggio corporeo sulla scena. Due personaggi che si guardano, che non si guardano, di cui uno solo guarda l'altro, che guardano verso il pubblico, senza parlare, con soltanto questo orientamento corporeo, comunicano cose molto differenti e dipingono la loro scena. Lo sguardo è, insieme ad altri, uno dei segni che il performer può tracciare sulla tela bianca della scena per dipingere una storia. Similmente, nel setting d'aula lo sguardo sembra segnare in modo concreto l'andamento degli eventi, e questo avviene con orientamenti dell'attenzione/azione collettiva. Lo sguardo non ha poi una qualità neutra: negli esempi rilevati, abbassamenti e sollevamenti di sopracciglia, occhi spalancati o viceversa sottilmente aperti, l'accompagnamento a una gestualità corporea andava connotando il tipo di attenzione che il docente orientava per accompagnare quella specifica relazione.

Lo sguardo è stato rilevato anche come un appoggio per il docente per tenersi agganciato al gruppo in momenti in cui era impegnato in un'altra attività (Erica, scuola 3; Laura, scuola 3; Chiara, scuola 1). Con lo sguardo che rimbalza dall'azione svolta in parallelo a ciò che accade invece nel gruppo il docente testimonia la sua presenza e la sua partecipazione, confermando che "la storia in atto" prevede la sua parte. Inoltre, quando lo sguardo si poggiava solo per brevi istanti su ciascuno degli alunni, i docenti hanno rilevato come stessero in quei momenti verificando il grado di interesse e coinvolgimento degli alunni nelle attività. Guardare è raccogliere informazioni che consentono di orientare l'azione, ma nel frattempo è un atto di cura del processo dei singoli.

Vedo il modo in cui loro interagiscono e insieme interagiscono con il foglio (intervista, Laura, scuola 3)

In quel momento ho notato i loro sguardi e mi sembravano coinvolti (intervista, Erica, scuola 3)

Allo stesso modo lo sguardo può essere escludente o l'assenza di esso può causare inconvenienti. Lo sguardo che si muove su un copione abitudinario, senza un governo attivo, può ritrovarsi a escludere segmenti della classe (Noemi, intervista, scuola 1); oppure al rimbalzo tra tutti i componenti del gruppo classe può sfuggire qualcuno o qualcosa (Laura, scuola 2). Lo sguardo agisce anche quindi da taglio, ha un'azione anche separativa. Quello che accade di conseguenza a queste mosse escludenti, del tutto naturali se inquadrato nei limiti dell'energia attenzionale di ciascuno, può tuttavia avere la qualità, ancora una volta, di un imprevisto cui assumere l'attitudine pedagogica improvvisante, come riportato nel poster a p.79 (Laura, scuola 3). Durante la ricerca-formazione, è stato apprezzato, in particolar modo nella scuola 3, come l'esperienza dei giochi di improvvisazione teatrale nutra un'abitudine dello sguardo a cercare informazioni nella corporeità dell'altro e come questa attitudine sia preziosa per l'insegnante.

3.2.2 Gestualità

Per il corpo come *medium* relazionale, la gestualità ha un ruolo importante orientato al richiamo, all'innesco e al mantenimento della relazione. Al movimento attentivo verso un alunno o alunna e all'incorporazione della relazionalità con lui o lei era spesso, negli eventi in classe, correlata una gestualità volta a mostrare, indicare, sottolineare la parola o invitarla, quando attesa. Nel momento in cui un intervento è legato a un libro letto ad alta voce, ecco corrispondere un protendere il libro aperto in un movimento micro, spontaneo (Erica, scuola 3), oppure l'indicazione con l'indice di un riferimento pronunciato da qualcuno (Laura, scuola 3). Si tratta di gesti che, come lo sguardo, sono in grado di accompagnare il movimento attentivo della collettività verso qualcosa, e quindi hanno una natura insieme relazionale e didattica. Il gesto scandisce, descrive, rallenta la parola pronunciata, cerca di aumentarne la chiarezza in modo che sia più ascoltata ed efficace. Oppure ancora descrive lo spazio, sottolinea le intuizioni (Emanuela, scuola 4). Il gesto serve anche a mostrare: in quel caso il movimento spontaneo può diventare fluidamente un gesto di qualità extra-quotidiana, qualora si percepisca che vi è qualcosa di imprevisto che può essere fecondo illuminare (Erica, scuola 3). Si tratta principalmente di movimenti delle mani, delle dita e delle braccia. Nel poster riportato a p.93 si vedono, negli ultimi fotogrammi del poster, i gesti delle mani che rendono evidenti "la connessione delle idee" di cui Francesco dice al suo alunno scettico, S. Sembrano disegni che l'insegnante compie nel suo quadro spaziale, come se attorno e davanti al suo busto ci fosse una tela da dipingere. Ho cercato di dare rilievo a questo aspetto percettivo con la rielaborazione grafica dei poster presentati negli allestimenti di restituzione.

E io muovo molto le mani, le mani, tantissimo. (...) le muovo tantissimo, apro, chiudo, faccio, indico (...) proprio le uso come accompagnamento alla voce. Non lo so, ma è che con la voce mostrano, non so, la forma di qualcosa, accompagnano semplicemente. Accompagnano quasi io voglia, attirare, non perdere l'attenzione dei bambini su di me, non lo so. Una cosa che mi viene istintiva. (intervista, Noemi, scuola 1)

Anche se si tratta di gestualità che hanno certamente una qualità maggiormente spontanea, in minor modo legata alla intenzionalità precisa tipica di un setting teatrale, anche queste sono in grado di *creare una realtà illusoria*, di trasportare tutti istantaneamente in una modalità di pensiero alternativa a quella in corso, orientando l'attenzione e accompagnando l'azione. Così si definisce anche la scelta di percorrere lo spazio in una determinata direzione per guadagnare "il palco" chiamando una specifica sezione della classe; "non è puro istinto" e si gesticola "consapevolmente" per portare un concetto al gruppo (intervista, Saverio, scuola 2).

Coerentemente al messaggio che vuole portare, la gestualità corporea corrisponde anche a una ritrovata rigidità e fermezza nel momento di richiamo di una regola e nella messa a punto di un limite per gestire una situazione conflittuale (Chiara, scuola 1). Il tema delle regole, che ritroveremo anche altrove, è incarnato in modo analogico (Gamelli, 2011) dal corpo: a un bisogno istantaneo di regola

e struttura corrisponde un istantaneo ricomporsi di una rigidità corporea, descritta e ritrovata dall'insegnante rivedendosi, perfettamente inquadrata nel messaggio relazionale (Chiara, scuola 1). La rigidità può però essere anche una caratteristica inconsapevole, ritrovata a posteriori, che suggerisce una tensione ancora non consapevole e irrisolta, come quella della presenza della videocamera (intervista, Erica, scuola 3). Un'espressività corporea e performativa accentuata catalizza l'attenzione dei presenti; per lo stesso motivo, in una cornice valoriale punitiva e autoritaria, la rigidità corporea, la voce di volume elevato e gli scatti improvvisi sono efficaci nel ristabilire "l'ordine". In una cornice valoriale di stampo differente, invece, variazioni dell'uso del corpo nella sua tonicità, nei suoi volumi e nelle sue velocità, possono sempre avere lo scopo di convogliare l'attenzione, ma giocano su un canale di sincronia e sintonia con gli allievi: non li spaventano, anche se li sorprendono; non li ammutoliscono, anche se (temporaneamente) li silenziano. Quello a cui mi è capitato di assistere, a scuola, sono stati talvolta dei racconti aneddotici o in cui è facile per gli allievi identificarsi (Fabio, scuola 2), raccontati e re-interpretati con una performatività molto intensa, che coinvolge, diverte e crea ganci per scambi e conversazioni. E paradossalmente, come nel caso della lettura, anche questo tipo di espressività extra-quotidiana non è associabile a una "finzione", ma al suo opposto: alla naturalezza, alla spontaneità e alla coerenza del docente di non rappresentare soltanto un ruolo, ma di essere una persona a tutto tondo.

Sì, io ritengo fondamentale la gestualità, perché ritengo fondamentale la comunicazione con il corpo, anche. Cioè, io cerco di valorizzare il mio corpo; cioè io esisto non solo per la mia parola, ma per quello che sono nella mia presenza. (...) [la performatività] è legata al benessere, anzi ti dirò di più: al benessere esistenziale. Cioè all'essere quello che io voglio essere, a quello che io desidero essere, nella quotidianità. Alla coerenza. (intervista, Fabio, scuola 2)

L'espressività corporea è il mezzo per far capire il proprio posizionamento, che vuole essere tra gli alunni, ma in un ruolo diverso (intervista, Fabio, scuola 2). È dal corpo che passano certe coordinate relazionali, anche se si tratta di un canale espressivo troppo poco esplorato: l'insegnante ha infatti rilevato quanto pesi in questo processo la rimozione del corpo dalla contemporaneità, in particolare nella trasposizione digitale della didattica. "La cosa più importante per ricevere la comunione è come mettere le mani giunte", ha aggiunto Fabio nell'intervista facendo riferimento alle sue conoscenze teologiche, andando a sottolineare che i significati simbolici passano dall'accuratezza della concretezza del gesto, un sapere che è proprio della ritualità religiosa.

Il corpo, ancor più semplicemente, indica. È il movimento dimostrativo o direttivo di un braccio, una mano, che invita alla parola o indica qualcosa o sottolinea un concetto. L'insegnante in questi casi assomiglia a un direttore d'orchestra ed è in grado di gestire i flussi di parola con delle semplici alzate di sguardo o di indicazioni con la mano (Saverio, scuola 2), di concedere o fermare la parola, invitare al turno, come un regista che segnala all'attore quando sembra essere il momento più

adatto per reagire. Si tratta, da ciò che mi è stato permesso rilevare, di movimenti intenzionali, anche essi dotati di espressività e, vista la loro funzione, in grado di catalizzare l'attenzione. Questo tipo di modulazioni, che passano dall'espressività del docente, oltre a micro-regolare l'andamento improvvisativo della conversazione in classe, potrebbero rappresentare una porzione rilevante di curriculum nascosto per l'apprendimento degli alunni. È infatti ragionevole supporre che queste micro-direttive, espresse in modalità corporea dal docente, vadano a creare dei messaggi educativi relativi alla possibilità e alla modalità di espressione individuale in un contesto allargato e pubblico, come quello della classe scolastica.

Infine, la gestualità rivela, in modo sottile, il docente stesso:

Poi ho notato che ho la mano in tasca. (...) E penso che sia una sicurezza di un... custodisco... (...) il gesticolare l'ho letto come una comunicazione con loro. Quindi l'ho visto un'apertura. Invece questa [la mano in tasca] l'ho vista come una cosa per me. (intervista, Francesco, scuola 2)

Il corpo trasmette in modo analogico e sintetico una grande quantità di contenuti, che riguardano i tratti personali del docente e il suo modo originale di connettersi al mondo circostante e alla classe. Nella lezione, questa com-posizione corporea spontanea di numerosi aspetti, rivela la sua malleabilità e flessibilità, il suo carattere non definitivo: l'imprevisto può arrivare in qualsiasi momento e subito nella postura dell'insegnante si possono osservare aggiustamenti, gestualità differenti, attivazioni di altri ritmi. Il corpo del docente, con il suo peso sulla scena classe, incarna queste modalità in modo istantaneo e porta, volente o nolente, la classe con sé, in una nuova tipologia di narrazione collettiva. La ricerca sul campo svela che anche nel setting scolastico la gestualità, dal semplice e spontaneo gesticolare fino all'intenzionale rallentamento del movimento delle mani per mostrare qualcosa, svolge un ruolo fondamentale nelle micro-posture istantanee che accompagnano l'agire improvvisante.

3.2.3 Andare verso

La teoria improvvisativa dei *viewpoints* parla anche del differente impatto sulla scena che può avere lo stare in piedi, il sedersi o lo sdraiarsi nello spazio. L'ingresso in un livello orizzontale differente della percezione sembra avere un impatto determinante nell'equilibrio e nei connotati della composizione scenica. È stato un dato comune alla maggior parte delle osservazioni svolte che gli insegnanti spesso entravano in un livello orizzontale differente da quello del loro stare in piedi. In particolare, la flessione delle ginocchia (questo è stato il movimento maggiormente rilevato), l'incurvamento in avanti della schiena, il piegamento del corpo sul perno del bacino in avanti, il capo inclinato in avanti sono state le dinamiche riscontrate più frequentemente nell'ingresso in una modalità relazionale che andava a cercare gli allievi, direttamente. Nelle manipolazioni grafiche dei fotogrammi per la realizzazione dei poster ho utilizzato il colore rosso per evidenziare questi cambi di postura. Gli insegnanti impegnati in questi movimenti miravano con la loro direzionalità agli occhi

e al corpo seduto ai banchi degli allievi. Modalità corporee che sembrano tradire uno sconfinamento verso gli alunni, oltre il *panoptikon* della cattedra, un meticcarsi della relazione oltre i ruoli, una volontà di connessione e contatto. È probabilmente questo il movimento globale del corpo che rappresenta per antonomasia il corpo in relazione, almeno per quanto riguarda ciò che ho osservato nella prima parte della ricerca. Dal punto di vista del disegno della scena, questi movimenti frequenti di movimento verso l'alunno, di abbassamento, di ingaggio relazionale sullo stesso piano fisico, sono quelli che percettivamente denunciano maggiormente la natura relazionale del processo formativo; contemporaneamente, in uno stridio difficilmente accettabile, sono stati anche il campo maggiormente segnato dalle restrizioni pandemiche, segnati da un'invalicabilità della relazione insegnante/studente già di suo marcata nel dispositivo scolastico della disciplina autoritaria che le nostre scuole, almeno dal punto di vista spaziale e materiale, ancora ricalcano.

Io tendo ad andare sempre verso i bambini anche qua, non so se hai visto, che quando mi chino un po', perché, cioè, non lo so, è una cosa che mi viene naturale, spontanea e vedo che lo faccio sempre. Proprio un avvicinarsi, per tentare, boh, forse di raccogliere, di... cioè, io sto vivendo più male quest'anno, perché io di solito i bambini li tengo vicino, loro mi abbracciano, anche quando leggevamo i libri se qualcuno voleva venire, io mi mettevo a gambe incrociate, facevamo il cerchio e a volte c'era il gioco, se qualcuno veniva nel nido [seduto in braccio all'insegnante a gambe incrociate] in prima, in seconda, quando erano piccoli. Quindi questa vicinanza corporea, io la sento tanto e adesso che comunque bisogna mantenere un po' le distanze... [non completa la frase] (intervista, Laura, scuola 3).

Il chinarsi è un raccogliere quello che l'altro lascia nel suo posizionamento più basso e piccolo, all'interno di una relazione costitutivamente asimmetrica come quella educativa. È un movimento tanto più necessario in quanto, nel succedersi nel micro di questi brevi infrangimenti, restituisce la dimensione funzionale a questa asimmetria, che serve a guidare il processo formativo verso l'autonomia dell'altro (e quindi la futura parità) e non è uno sterile realizzarsi di una dinamica di potere. In questi movimenti, nel significato che ricoprivano nel succedersi della lezione, ho visto l'insegnante rivestire fattivamente un ruolo di cura, rivolto al percorso individuale, assicurandosi che quello studente o studentessa sia visto e compreso, similmente a ciò che accade con lo sguardo. Sono movimenti che, nel loro rappresentare percettivamente un taglio, un ribaltamento, non hanno però carattere straordinario: si tratta, nella maggior parte dei casi, di costituenti quotidiani della vita scolastica, di momenti del normale svolgimento di un'attività. O ancora, mi è parso evidente come in alcuni casi a una rigidità corporea presente nella spiegazione frontale, il corpo dello stesso insegnante fosse morbido e rilassato nella conversazione informale durante l'intervallo con alcune studentesse (Fabio, scuola 2).

Per quest'anno no, ma [di solito] sono molto fisica, nel senso che io passo tra i banchi, do la pacca sulla spalla, la carezza in testa... a chi so che è gradito, perché poi chiedo anche a chi non è gradita questa cosa o vado vicino, (...) Quest'anno ho dovuto tenere molto più distanza e questa cosa mi ha fatto molto soffrire, tra virgolette, nel

sensò che non era il mio modo di fare... già passare in mezzo ai banchi io l'ho fatto molto spesso e non andrebbe fatto... (intervista, Chiara, scuola 1)

Contemporaneamente gli insegnanti agiscono e sono agiti dal dispositivo (Ferrante, 2017); in questi casi, questi movimenti dell'insegnante, questo esprimersi della sua *agency*, suggeriscono un moto controintuitivo rispetto alla disposizione materiale che metterebbe a distanza l'insegnante dallo studente; sono reinterpretazioni istantanee dei banchi come luoghi di lavoro invece che come confini allo spazio personale; sono dimenticanze attive della cattedra come luogo del potere, la lasciano alle spalle, anche fisicamente; nel caso specifico della coesistenza dei limiti relativi alla sicurezza sanitaria, questi smarcamenti verso la relazione sono ancora più significativi.

(...) quando sono finite queste interrogazioni che sono andate abbastanza male, io mi sono alzato, volevo uscire da questa situazione di nervosismo, di inc*zzatura, e di disagio con loro. (...) Mi sono messo in cammino per la classe e ho chiesto loro cosa ne pensavano. E lì mi sono sciolto e la situazione si è infatti sciolta. Poi mi sono rimesso a muovermi e a chiedergli il loro punto di vista. Però il corpo, lì, io stando seduto, facendo l'interrogazione... io ero corazzato. E poi è come se fossi fuoriuscito dalla trincea con la bandiera bianca. (scuola 2, incontro 2)

Lo spostamento verso il livello *grounded* della relazione è tantopiù percettivamente rilevante quando svela questa simmetria e, in qualche modo, la sfida. Rivedendosi nella videoregistrazione, Francesco, fisicamente molto alto, ha visto nel suo essere in piedi, seppur inclinato verso i ragazzi, un contrasto:

Sono in piedi. C'è una mia... Inclinazione verso di loro. Certo, un po' dall'altro in basso, chiaramente. (...) Sì, c'è questo alto... però io mi chiedevo se questo alto non tenda a essere... troppo alto per loro. Il rischio può essere... cioè adesso mi stavo chiedendo per esempio, questa cosa dell'errore⁶ io gliela ripeto da due anni, no? Eh, ma non so se loro l'hanno capita. Cioè, anzi, a volte ho l'impressione di no, (...) mi chiedo se questo essere alto non è anche stare troppo in alto rispetto a loro. Ma questa è una domanda, però. Che sia troppo in alto. È una di quelle cose che non entrano immediatamente, cioè anche nell'improvvisazione [teatrale], che tu hai fatto, quanto ci si mette a sganciarsi dall'idea dell'errore, no? Quindi poi cioè è una cosa che magari tu cerchi di andarci contro, ma la scuola in realtà la rinforza questa cosa del fatto che hai sbagliato. (Francesco, intervista, scuola 2)

Il contrasto è fisico ma anche ideologico, non tra l'insegnante e i ragazzi, ma tra ciò che l'insegnante propone e ciò che il contesto scuola perpetra: nel movimento verso la posizione fisica dei ragazzi, Francesco ha cercato di spiegare ai ragazzi che l'errore è una connessione tra cose apparentemente disconnesse e vale la pena indagarlo. Nel dipinto che la scena scolastica restituisce, riassunto in parte nel poster di p.93, Francesco coglie il suo stare in piedi e lo stare seduti degli studenti, un metaforico messaggio "dall'alto in basso" che permane nonostante il messaggio di non giudizio che lui sta cercando di passare. Questo frammento coglie in modo puntuale l'ambiguità della relazione formativa che continuamente conferma e sconfessa la sua asimmetria, in modo esasperato durante le restrizioni

⁶ In questo riferimento, Francesco si riferisce al proprio commento, fatto in classe rispondendo a un alunno, relativo al fatto che gli errori sono connessioni tra cose apparentemente disconnesse, più che sbagli (Francesco, scuola 2)

fisico spaziali della pandemia, cercando la vicinanza fisica e poi negandola, come bene ha espresso Antonacci (2012):

non possiamo negare che l'eros è da sempre il primo soffio vivo dell'educazione, che senza passione viva e contatto carnale – che non vuol dire genitale o copulativo –, senza che scocchi l'amore disperato per le persone e per il sapere, la relazione educativa è solo scialba – e retorica – empatia, cioè il nulla. Allora il gioco corporeo tonico-fusionale (...) viene concesso e relegato al nido, perché se una maestra – non parliamo di un maestro – bacia, accarezza, o abbraccia un bambino di cinque o sei anni è quantomeno sospetta, se non già rea nella nostra società pedofobica, perché profondamente pedofilica. (p.89)

La contraddizione dell'educazione, che si esprime entro la disposizione materiale e gli afflitti di avvicinamento e irruzione oltre il limite, è tipica di una società che settorializza la relazione e relega a spazi determinati (confinati nel privilegio economico, accessibili soltanto a pagamento dal punto di vista sociale – corsi di teatro, yoga, ludoteche...; e sempre più scarni nel privato, vista la sproporzione del tempo dedicato alla produzione economica sul piano individuale) l'emotività tonico-corporea che scaturisce dalla relazione. Tuttavia, la scuola si rivela, almeno da questa ricerca, un campo dell'esperienza (pubblico, gratuito e universale, per i contesti esaminati) dove questo limite viene sfidato e i corpi infrangono la norma andando a costituire – con una discreta ricorsività e frequenza – una vibrante eccezione.

3.2.4 Il suono della voce

Per attivare il filo diretto con un alunno o alunna, per entrarvi in una comunicazione autentica ed efficace, per accedere a quella dimensione di attenzione “magica”, uniformemente tesa del gruppo, la ricerca sul campo ha rilevato delle particolarità nell'uso della voce da parte degli insegnanti. Esse hanno consistito, per la maggior parte, in un abbassamento del volume. In molti casi riscontrati, per entrare in relazione con un alunno o un'alunna, gli insegnanti utilizzavano un volume della voce più basso rispetto a quello attivato con la comunicazione uno a molti. Questo è stato rilevato sia nei momenti in cui comunque l'insegnante si trovava al centro dell'attenzione dell'intero gruppo classe ma rivolgeva la sua attenzione a uno scambio con un singolo (Erica, scuola 3), sia nei momenti in cui l'insegnante dedicava la sua attenzione uno a uno nel corso di un'attività che impegnava gli studenti (Chiara, scuola 1; Laura, scuola 3; Emanuela, scuola 4). Nella prima serie di casi, l'abbassamento era maggiormente relativo al tono che al volume, in modo tale che la collettività potesse essere resa partecipe dello scambio, ma la relazione con l'alunno interlocutore fosse raggiungibile e protetta. La voce in questo caso sembrava rappresentare una delle manopole di sintonizzazione in ambedue le direzioni: la classe e il singolo. In maniera metaforicamente simile, peraltro, a quanto accade nella tecnica teatrale di impostazione vocale per cui risulta possibile bisbigliare in scena; eppure, essere sentiti dal pubblico.

La variazione verso il basso del volume della voce ha poi una corrispondenza analogica con l'abbassamento del corpo commentato nel paragrafo precedente. Nelle situazioni di confronto uno a uno durante lo svolgimento delle attività, in cui ogni studente veniva osservato e sostenuto per il suo processo in atto in modo personalizzato, e quasi privato, il volume della voce diventava spesso incatturabile dalla videocamera e inudibile da me che pure ero presente in aula. Questo sta a testimoniare, a mio parere, il carattere privato e bidirezionale dello scambio attivato dalla postura del docente, che va a raggiungere una qualità irraggiungibile a tutti gli esterni a quel momento esclusivamente duale.

L'abbassamento del volume si è accompagnato, talvolta, a un tono percettivamente dolce e melodioso (Erica, scuola 3; Chiara, scuola 1), per esempio nei momenti in cui le insegnanti della primaria “facevano eco” alle parole dei bambini. La voce è rientrata in un posto d'onore nelle condivisioni, rispetto alle dimensioni espressivo-corporee come sentite maggiormente coinvolte, successive ai momenti di gioco di improvvisazione teatrale nel setting di ricerca-formazione. Per esempio, in alcune varianti del gioco della Storia Infinita, che prevedevano l'esecuzione della storia a occhi chiusi, è stata considerata l'opportunità, data dalla proposta teatrale, dell'affinamento dell'ascolto della voce nelle sue differenti tonalità espressive, favorito dall'esclusione dalla percezione del senso della vista, che ha portato un'accentuazione della “lettura uditiva” dell'espressività vocale dei compagni di gioco (scuola 3, incontro 2). Ancora, il suono della voce a caratterizzare un oggetto immaginario, nel gioco della Pallina, ha contribuito a sciogliere e liberare l'espressività creativa nell'istante (scuola 3, incontro 2). Inoltre, nei giochi rifacentisi alla struttura della Storia Infinita che prevedevano l'imitazione corale del contributo del singolo, la voce, nei termini di variazione di volume, tono e articolazione delle parole, ha rappresentato un potente mezzo comunicativo per essere compresi e imitati, e quindi è rientrata come una dimensione cui fare consapevolmente attenzione durante l'esecuzione del gioco (scuola 1, incontro 1; scuola 2, incontro 1).

La presenza della risata è stato un tratto comune dell'espressività vocale dei docenti nelle osservazioni. La risata, secondo il mio punto di vista percettivo interno, segnava il *click* per portare il clima di classe su un piano leggero, complice, disposto alla collaborazione. La risata era il suono che ha accompagnato l'attivazione di una complicità ben roduta tra insegnanti (Erica, scuola 3) o la riproposizione di uno *humour* che divertisse e nutrisse l'immaginario del gruppo classe (Chiara, scuola 1; Emanuela, scuola 4; Laura, scuola 3; Fabio, scuola 2). La risata è un suono della voce comune agli insegnanti osservati nella prima parte della ricerca connotante momenti non previsti a priori e spesso improvvisativi; poiché il ridere seguiva un tipico processo comico dell'evidenziare l'ovvia discrepanza e il paradosso. La risata è la manifestazione corporea dello *humour* che

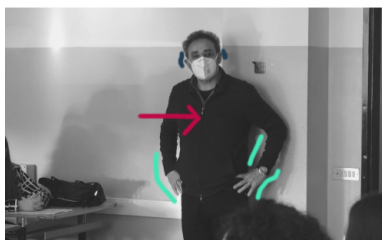
rappresenta una delle modalità di manifestarsi dell'improvvisazione pedagogica. La risata agganciata al reale, a una situazione vissuta collettivamente e partecipativamente, crea un clima di intesa, è l'appiglio sicuro che dice ai presenti, in modo istantaneo, che la situazione in corso è sicura, che si può continuare a giocare, poiché quello che è accaduto è rigiocabile. Nel setting di ricerca-formazione, in parallelo, la risata era perennemente compagna del processo. L'incontro con l'imprevisto, per quanto possa scatenare un senso di imbarazzo, muove anche un senso del ridicolo e del divertito, che ha l'effetto di distendere dalle paure del giudizio e di accompagnare l'ingresso e lo svolgimento del processo ludico. La natura ludica della proposta formativa ha particolarmente colpito gli insegnanti della scuola secondaria superiore, che ne hanno parlato a lungo in sede di discussione, soprattutto per differenza e difficoltà di applicazione del clima ludico nel contesto scuola (scuola 2, incontro 3).



1



2



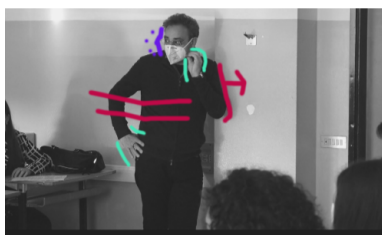
3



4



5



6

Insegnare

in controcena

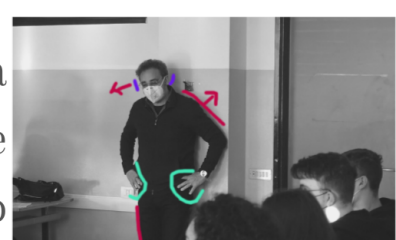
sorvegliare la sponda
arginare
impeti verso
ponteggi saldi
anche
se invisibili



7



8



9



10



11

Per le ore di lezione di oggi, Saverio ha previsto un dibattito tra partiti finti che sono stati creati nei giorni precedenti da ragazze e ragazzi, divisi a gruppi. I partiti si sono dati un nome e hanno stabilito un programma, condiviso poi con il resto della classe. Nel dibattito un partito rivestirà il ruolo di "governo", l'altro di "opposizione", e discuteranno i programmi. Sono le 8.32, il dibattito è avviato da almeno venti minuti e scrivo sul mio blocco appunti di aver sentito pochissimo la voce di Saverio, che si è limitato a brevi interventi per indirizzare il dibattito, come "Diamo la parola al Ministro"; oppure "A., tu di cosa ti eri occupato?", per stimolare un'altra direzione alla discussione, aprendo nuovi argomenti. Lascia interagire ragazze e ragazzi, ma riesce a sentirsi la sua presenza, pur senza il suo intervento. Mentre il dibattito si accende sull'opportunità di inserire dazi (partito di governo) o lasciare il libero mercato (opposizione), Saverio, busto inclinato in avanti, mani nelle tasche posteriori dei jeans, ha lo sguardo fisso, ma rilassato, su C., dell'opposizione, che ha la parola. Saverio non dà l'aria di voler intervenire, ma anzi il suo sembra un atteggiamento di ascolto. Quando il ragazzo termina l'intervento, Saverio guarda verso M., una ragazza "al governo", e allarga le braccia: sembra voler invitare il contraddittorio. Mette le mani sui fianchi e il suo sguardo rimbalza tra i parlanti del "governo". Ho la sensazione che il suo corpo emani un'energia più intensa, come se volesse far percepire supporto agli studenti che fanno parte di questo gruppo nel compito. Quando C. (opposizione) riprende la parola, Saverio continua a guardare il gruppo del governo. Guarda C. solo per un attimo, ma poi continua a guardare verso i ragazzi del governo. Una mano resta sul fianco, con l'altra si tocca il mento e la barba, il corpo si appoggia posteriormente a una colonna. Mentre F. (governo) risponde, tenendolo leggermente, Saverio abbassa il mento, con la mano sinistra si tocca la mascherina sul bordo superiore e sul bordo inferiore. Quando F. termina, Saverio annuisce e gira il volto, per guardare verso C. Con la mano sinistra continua a toccarsi la guancia e il mento, sulla barba. Fa un rapido check con lo sguardo, come a vedere la reazione del gruppo del "governo" Poi butta lo sguardo alle sue spalle, dove ci sono i ragazzi che in questo momento non sono attivi. Poi torna su C., che ha ripreso la parola. Saverio è ancora appoggiato al muro della classe: sembra estremamente presente con lo sguardo e l'attenzione, pur non sentendosi la sua voce e non essendo al centro della scena. Resta con la mano sospesa oltre il mento mentre ascolta F., il suo sguardo va verso terra come a pensare, poi raggiunge rapidamente C., che ha ripreso la parola. Fa un check sul governo con lo sguardo, poi dondola il braccio sinistro e la gamba sinistra e torna a guardare l'opposizione. Ferma il movimento, guarda verso il gruppo classe, verso il governo, cinge le dita di fronte al bacino, guarda verso il governo e torna con le mani sui fianchi. Sembra ancora con questi movimenti invitare, pur silenziosamente, senza dire una parola, pur non essendo al centro dell'attenzione, a ribattere. Sembra tenere il dibattito vivo e attivo soltanto con l'energia corporea. Con uno sguardo rilassato, il volto leggermente inclinato, guarda la risposta di M. (governo). I ragazzi del governo sembrano recettivi a raccogliere il suo invito corporeo a tenere vivo il dibattito. Annuisce lievemente all'intervento della ragazza e le pupille fanno pingpong tra C. (opposizione) e lei, seguendo gli interventi. Le braccia vanno dietro la schiena. Il corpo dondola in avanti e indietro, i piedi fissi. Guarda nuovamente per un attimo verso il gruppo di ragazzi non coinvolto nel dibattito. Reclinandosi in avanti appoggia un piede in un mezzo passo, guardando verso i ragazzi del governo, come a sollecitare un nuovo contraddittorio.

5. Rielaborazione dalle note sul campo del 1/3/2021. scuola secondaria di secondo grado di Menale (I.C.). classi quarte. Saverio è insegnante di economia e diritto.

3.2.5 Fermarsi, trattenere, respirare nell'imprevisto

Parlare di istantanei riaggiustamenti corporeo-posturali può creare il fraintendimento che l'improvvisazione sia esclusivamente immediata e estemporanea. Questo può essere vero nell'ambito artistico (peraltro, soltanto a un livello molto avanzato), in cui la riflessione e l'azione si combinano in modo non intellegibile dall'esterno e la risultante opera è comparabile a una composizione preparata. È importante ricordare che questo livello di processo improvvisativo si raggiunge soltanto grazie a un intenso allenamento tecnico di incorporamento e reazione dell'incertezza. L'incertezza esecutiva dissolve in questo modo il suo carattere spiazzante e diventa una costituente del processo. Nell'ambito dell'improvvisazione teatrale, i performer lavorano intensamente sulla capacità di rispondere rapidamente agli stimoli anche perché questo ha a che fare con una maggiore credibilità scenica. Nell'improvvisazione come attitudine pedagogica, le rilevazioni sul campo invece hanno denotato una frequenza di fenomeni di rallentamento dell'azione, di rielaborazione silenziosa del pensiero che corrispondeva anche a uno stop fisico. In fase di intervista, questi momenti sono stati ritenuti comunemente molto preziosi. In questo senso, voglio puntare a valorizzarne l'esistenza, che denota una qualità dell'azione dei docenti in qualche modo contrapposta alle spasmodiche tendenze all'efficientismo immediato. Riscontrare in modo sistematico questi momenti di stop è il sintomo, a mio giudizio, di una professionalità che si prende il tempo per incorporare ciò che accade e per elaborare una reazione; una professionalità che non si fa inghiottire dall'onda degli eventi ma si prende il tempo per ponderare.

Innanzitutto, un atteggiamento recettivo e disposto alla raccolta di informazioni nel manifestarsi spontaneo di ragazze e ragazzi funge da comune denominatore dei processi costitutivamente spiazzanti che si possono incontrare. Questo può realizzarsi nello svolgere gli adempimenti burocratici (come la compilazione del registro, Fabio, scuola 2) come una proforma mentre l'attenzione uditiva è orientata alla conversazione con i ragazzi e le ragazze. Si tratta di un bilanciamento solo apparentemente banale: per un insegnante con molte classi, quello può essere uno dei pochi momenti in cui studentesse e studenti si possono prendere lo spazio di dire qualcosa. A quel punto la burocrazia a schermo, compilata in modo automatico, può diventare l'occasione per l'insegnante, nel frattempo, di rielaborare internamente quanto ha ascoltato, magari per rigiocarlo nella lezione, dando prova di aver ascoltato e di avere investito di importanza le parole dei ragazzi. O ancora, potrebbe accadere di essere spiazzati da un intervento che riguarda qualcosa su cui non si è ben preparati o che non si conosce. In tal caso, soprattutto con bambine e bambini, è necessario "prendere sul serio" le cose che vengono dette per quanto possano apparire paradossali – anche perché, poi, potrebbero rivelarsi brillantemente attinenti – e prendere tempo, "maneggiare le informazioni mentre arrivano, nonostante il blackout" (intervista, Laura, scuola 3). Questo si realizza

in una postura di ascolto riflessivo, una ricerca di indizi in ciò che sta accadendo che passa attraverso una stasi silente e uno sguardo che palleggia tra la situazione presente e l'altrove del pensiero. A seconda della propria individualità, alcuni imprevisti saranno più attivanti di altri; in alcuni casi, ci può essere un vissuto tranquillo, mentre in altri si può sentire "qualcosa che mi stava scoppiando dentro" (intervista, Laura, scuola 3). Nelle situazioni di classe, che sia a livello percettivo come osservatrice interna, sia nella riflessione in fase di intervista, sono risultate come più attivanti dagli insegnanti, ho rintracciato in molti casi una resistenza a cedere all'agito dell'emotività del momento. Gli interventi dei ragazzi adolescenti durante una discussione potrebbero risultare provocatori per la sensibilità di un insegnante (Fabio, scuola 2); tuttavia, in questi momenti, delle micro-inflessioni dello sguardo, dei brevi respiri e l'elaborazione di risposte come "Sono dispiaciuto di sentirti dire questa cosa su questo argomento" o simili, hanno connotato la reazione dell'insegnante. Anche in situazioni in cui l'emotività è stata maggiormente agita e sofferta con tentennamenti e faticose costruzioni di frasi, nel quadro di un'espressività corporea grandemente dominata da un'emozione di rabbia a causa del comportamento oltre la regola consentita di un ragazzo (Fabio, scuola 2), a posteriori c'è un movimento riflessivo che esce dalla logica punitiva, e riesce a restituire all'accadimento il senso di un manifestarsi dell'alterità.

La difficoltà più grande l'ho visto in 3E, certo. Perché vedo più... violenza, ecco, cattiveria... brutto dire cattiveria, perché non è una persona cattiva un ragazzo. (...) Indifferenza. Indifferenza apparente. Apparente, però! Perché io lo so che lui mi ascolta. Quel ragazzo potrebbe non fare religione, invece la fa! (...) Invece resta, capito? Anzi a volte quei ragazzi lì sono quelli che ti rimangono; invece, quelli che magari stanno sornioni che stanno lì, non si mettono in gioco, lui... Comunque lui si sta facendo vedere per quello che è. E quindi valorizzo anche questa cosa. (Fabio, intervista, scuola 2)

Gli accadimenti imprevisti possono talvolta essere molto destabilizzanti per l'insegnante. In quei casi "è importante rallentare. Rallentare, fermarsi, è veramente facile, è un momento che non si può bypassare" (intervista, Laura, scuola 3). Fermarsi non toglie spontaneità ma è la strategia per mettere distanza dall'immersione totale e pericolosa in ciò che sta accadendo. La pausa per effettuare un'istantanea ricognizione, per non limitarsi a reagire: "Una frazione di secondo, per non sbottare" (intervista, Laura, scuola 3) sembra avere una grande importanza nel processo di improvvisazione propositiva di natura educativa. Nei casi in cui quello che sta accadendo è particolarmente attivante per l'insegnante, questo processo può non essere facile ma risulta tantopiù necessario "per il ruolo educativo che abbiamo" (intervista, Laura, scuola 3). Rallentare, fino a fermarsi, prendersi il tempo di ponderare il passo successivo è un'attività solo di qualche istante che ha però ricadute molto profonde nello svilupparsi dell'evento. Vediamo un esempio:

Un bambino, D., dice a questo punto: "è un negro!". Ecco l'evento imprevisto. Risulta immediatamente chiaro e percettibile che vige un tabù: nella classe, nella scuola e nella società tutta. D. ha violato una regola sociale, una regola non scritta: il clima istantaneamente cambia, l'attenzione è tutta puntata sull'insegnante e su come

reagirà – bambine e bambini la guardano. Qualcuno azzarda un timido “Non si dice”, tuttavia vi è silenzio e attesa. Sento imbarazzo. (rielaborazione dalle note sul campo, Laura, scuola 3)

L’insegnante, nell’intervista, ha riconosciuto, nel rallentamento corporeo operato e nell’apertura delle palpebre, che stava prendendo un tempo dentro di sé per capire come andare avanti, in una situazione dai confini molto delicati in cui il posizionamento dell’insegnante risulta educativamente centrale. Ogni momento è buono perché uno di questi momenti catalizzatori avvenga e il prendersi – prima di tutto, dal punto di vista corporeo - tempo, sembra una strategia molto diffusa dai dati raccolti nella ricerca. Essa si esprime con un rallentamento dei movimenti, con uno sguardo che non incrocia più gli interlocutori ma va a pesca nel vuoto di un angolo della classe la parola successiva. Per esempio, formulando una frase lentamente, passo passo, come accade nel caso di Francesco:

Lui è un ragazzo veramente intenso (...). Mentre parlavo cercavo una linea che potesse arrivarli. (...) Volevo accogliere la sua difficoltà ma senza registrarla sul negativo, come un dato da cui partire. (intervista, Francesco, scuola 2)

L’improvvisazione prevede la lettura continua della situazione, la cui composizione si realizza mentre il tempo scorre, e a cui l’insegnante stesso contribuisce. È un continuo ricorsivo leggere il fuori e andare dentro il sé per cercare la postura adeguata, come si vede bene nei fotogrammi del poster a p.105:

Avevo un ruolo più da regista che cerca di condurre senza invadenza (...). Volevo parlare, ma mi trattenevo. (intervista, Saverio, scuola 2)

In alcune attività l’attesa si manifesta con una trattenuta fisica quasi evidente (mano davanti alla bocca, postura eretta ondeggiante). Se è stata impostata un’attività in cui al centro vi è un dibattito tra i ragazzi, è molto importante che l’insegnante non ceda alla tentazione di condurre eccessivamente, di invadere lo spazio di apprendimento di alunne e alunni, anche quando ascolta qualcosa che lo attiva su differenti livelli personali.

Ecco, proprio dal... ero consapevole proprio dell’atteggiamento, cioè di tenere proprio una posizione neutra, infatti tengo le mani dietro, evitavo di gesticolare in modo esplicito per essere favore di dell’uno dell’altro, cioè io dentro di me ero proprio più portato ad essere solidale con loro, con i ragazzi a sinistra. (...) il desiderio era quello di contrappormi a F. E invece ho scelto una posizione del tutto neutra, semplicemente, l’osservatore che osserva la discussione tra di loro. Perché quello era il loro obiettivo, dovevano discutere tra di loro (intervista, Saverio, scuola 2)

Dal punto di vista corporeo, la micro-partitura del fermarsi è composta da uno sguardo che va in direzione dell’alunno, o del vuoto, per qualche secondo, con un corpo statico o che rallenta l’azione in corso, e poi l’intrapresa dell’azione scelta, di solito verso l’interlocutore che ha proposto lo stimolo. Anche il silenzio contraddistingue questi momenti di stop. Inoltre, il corpo può manifestare la raccolta di un imprevisto ma l’azione può anche essere post-posta di molto tempo; per esempio, è accaduto anche che l’insegnante rilanciasse uno stimolo, in modo conversativo, che aveva “fermato” silenziosamente 20 minuti prima (Fabio, scuola 2).

Dai dati della ricerca, “fermarsi” sembra significare prendere distanza dall’onda dell’emotività che può sommergere la razionalità necessaria a gestire la situazione educativa; oppure può rappresentare un soppesare la postura/attura educativa più adeguata al momento; o può ancora essere un presidio per lo svolgimento dell’attività didattica con metodologia attiva e partecipativa, per assicurarsi di non invadere il campo con la propria presenza di adulto e insegnante. Un’altra considerazione rilevante rispetto a questi momenti di rallentamento riguarda la loro durata ed è stata formulata da Chiara (intervista, scuola 1). La velocità di pensiero e di connessione tra gli elementi, così da lei nominata, è inversamente proporzionale alla stanchezza, momentanea e professionale. L’età che avanza è stata individuata dall’insegnante come fattore di ostacolo a una fluidità di questa modalità di pensiero, mentre l’improvvisazione teatrale, come setting di formazione professionale e personale, risulterebbe un efficace antidoto (intervista, Chiara, scuola 1).

L’ “ingresso in scena”, l’intervento educativo, risulta quindi qualcosa che supera la decisionalità razionale e sembra riguardare una risposta del corpo totale, che si sovrappone e sovrabbonda alla decisione cognitiva: dalle osservazioni, sembra una sorta di “pienezza” energetica che deve trovare espressione. Nella seconda fase della ricerca, in tutte e tre le scuole sono emerse considerazioni a proposito di quel momento di attesa e riempimento dell’energia, quel caricarsi del primo passo in scena, del momento dell’intervento che tutti i partecipanti incorporavano in modo differente (chi non riusciva a stare fermo, chi invece era immobile e vigile...).

3.3 Fare scuola è teatro, d’improvvisazione

Nella scuola 2, durante il primo incontro della ricerca-formazione, la domanda “Come avete sentito sollecitato il corpo nell’esperienza di improvvisazione teatrale appena compiuta?” ha dato avvio a una discussione a proposito della creazione di un’illusione collettiva, propria del teatro ma anche della scuola, e di quei sottili aggiustamenti e bilanciamenti che riguardano l’energia corporea per costruire un’illusione fragile a cui è necessario che tutti credano in classe, perché si realizzi un incontro, una vibrazione reciproca degli alunni con il contenuto di insegnamento e tra alunni e docenti. Commentando l’esercizio della Pallina, è stato detto:

Tu costruisci una realtà inventandola, la realtà è inventata: la palla non esiste, ma tu inventi la palla perché ci credono tutti e basta che uno non ci creda che tutto crolla. La realtà sta in piedi perché si costruisce insieme.
(scuola 2, incontro 1)

Il tema è stato collegato alla “passione del docente”, in grado di imprimersi nella memoria emotiva della storia scolastica di ciascuno, e di quanto le nozioni abbiano, almeno nell’esperienza dei partecipanti, un ruolo secondario a questa memoria dei vissuti. Uno dei partecipanti al gruppo ha richiamato la scena finale di Blow up, pellicola degli anni 60 di Antonioni, di cui inserisco qui di seguito un fotogramma, che ha rappresentato un suggestivo sfondo alla conversazione:



Figura 10. Dalla scena finale di Blow Up (1966, Michelangelo Antonioni). Il protagonista, dopo un iniziale tentennamento, si china a raccogliere una pallina da tennis invisibile, fuoriuscita dal campo poco distante, dove stanno giocando una partita due mimi. La scena è recuperabile al link: <https://www.youtube.com/watch?v=htSdPlzG4jI>

La finzione teatrale, realizzata attraverso un'espressività corporea speciale durante l'esperienza di improvvisazione, ha un corrispettivo nell'esperienza dell'insegnamento in classe. La natura di questa storia, a cui si crede e si partecipa all'interno della scena classe, è collettiva e partecipata, e questo provoca degli andamenti improvvisativi e, quindi, l'impossibilità del monopolio esclusivo del docente su quanto accade.



Terza E, indirizzo turistico - Fabio è riuscito a connettere Google Meet per la didattica a distanza, dopo qualche problema tecnico, e dopo aver ripreso B, perché stava giocando a carte, in uno scambio serrato, dove B. aveva protestato perché l'avvio della videoconferenza non si poteva considerare lezione. Ora si appresta a introdurre il video: la lezione è sul tema delle radici del male. "Sottolineo una cosa importante che vorrei dirvi...", dice Fabio. Ma la sua attenzione è di nuovo catturata da B. e dalla sua postura sul banco: "B., ci sei? Alzati... ma cos'hai oggi, che ti vedo... assente, totalmente?" B. controbatte "Ma sto ascoltando", Fabio, abbassando il volume e il tono, risponde: "Ho capito, ascolta però... bene, non giù appoggiato per favore", dice, mimando la postura eretta e poi quella con l'appoggio sui gomiti, "dai". Riprende l'introduzione. "Per esempio, parlo del fumo: non è un caso, no? è un desiderio che nasce quasi da una necessità. Se usi il cervello puoi regolare. Se pensi solo al tuo piacere, non regoli più niente. Cioè, tu puoi fumare... Cioè, puoi fra virgolette, perché si sa che il fumo fa male, ma puoi decidere di fumare una sigaretta ogni tanto perché ti va..." "Come fa lei", interrompe A., in seconda fila. "Come faccio io, sì".

Terza I, indirizzo informatico, nell'ora successiva - "In coscienza tu sai che il fumo fa male", dice Fabio, stringendo le dita della mano sul cuore. "Ma tu non pensi a questo, pensi all'attimo, al momento, allora cominci a pippare, una, due, tre, quattro", aggiunge Fabio imitando l'aspirazione compulsiva della sigaretta e camminando davanti alla cattedra. "Ti accorgi delle conseguenze quando cominci a fare una camminata e come V. inizia a fare 'oh prof, non ce la faccio prof". V. dice, complice: "Ma io non fumo, prof", Fabio, mostrando i palmi e allargando le braccia "No, no, infatti, non diciamolo". Fabio prosegue raccontando un altro aneddoto vissuto insieme alla classe, di una passeggiata in cui un'alunna arrancava per chiedere di rallentare. L'aneddoto, portato "in scena" da Fabio che recita prima il gruppo che cammina tranquillo, e l'alunna che arranca, piegata su sé stessa, crea un effetto comico e sembra divertire molto la classe. Molti ridono. [3]



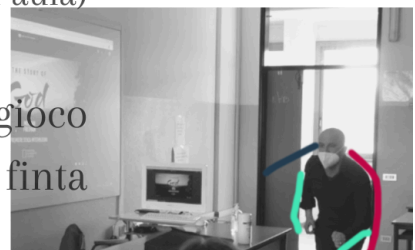
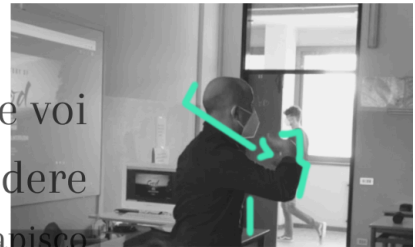
a me
anche tu,
torna qui con me
immagini per chiarire
per sentire

divento il messaggio,
faccio come fate voi
e fa ridere
ma vi capisco
qui sta il punto! vi rispetto

no no, figurati!
(stiamo giocando)
nell'inghippo:

non si dovrebbe, ma...
vi ricordate, facevamo così
siamo di nuovo in quel
punto, in quel tempo
BECCATO! (mica in aula)

gioco
e faccio finta



3. Ri-elaborazione dalle note sul campo del 1/3/2021, scuola secondaria di secondo grado di Merate (LC), classi terze. Fabio è insegnante di IRC.

3.3.1 La teatralità del corpo docente

Dopo essersi immersi nella proposta dei giochi di improvvisazione teatrale, nella fase di discussione, alla richiesta di riflettere sulla sollecitazione che avevano ricevuto a livello corporeo, le considerazioni degli insegnanti si sono concentrate su ciò che aveva caratterizzato la loro espressività. A un primo livello, gli insegnanti hanno riconosciuto una sollecitazione corporea pressoché totale in tutti gli esercizi che sono stati proposti, anche se in alcuni alcune parti del corpo sono state ingaggiate più di altre. La sollecitazione nel corpo ha avuto la sua radice nella richiesta, in alcune proposte di gioco, di lavorare con oggetti invisibili (Spolin, 2005), come una pallina da passarsi in cerchio: questa creazione “di ciò che non c’è” ha permesso di riflettere in particolare sul dispendio energetico finalizzato a realizzare movimenti, anche molto fini, soprattutto delle mani. I commenti hanno riguardato la coordinazione motoria (soprattutto di sguardo, gambe e braccia e di quanto queste parti del corpo erano state percepite attive nelle varie proposte) al fine di rendere credibili gli oggetti immaginari e comunicabili agli altri:

Paradossalmente ci vuole anche coordinazione oculo-manuale anche se la palla non c’è, per dare una coerenza. (scuola 1, incontro 1)

È stata anche sottolineata la coerenza della mimica facciale rispetto alla reazione alla proposta di alcune qualità dell’oggetto invisibile (pesantezza, consistenza della pallina), così come il ruolo della voce nel “liberare” la proposta creativa, dandole modulazione e tono, appoggiandosi su un’espressività corporea generalizzata. Nelle parole dei docenti è stato rilevato come l’espressività corporea “dia carne” al pensiero immaginativo, rendendo più agile la dimensione collettiva del processo creativo richiesta nell’improvvisazione. La chiarezza del gesto è stata percepita come responsabile della credibilità di quella realtà illusoria. Lo svincolo dalla dimensione materiale, con la richiesta di creare e interagire con oggetti inesistenti, ha permesso alla corporeità di rendere visibili oggetti fantasiosi e immaginifici, aumentando, paradossalmente, la credibilità dell’illusione, tanto necessaria per il processo. Ma anche i giochi che utilizzano la metafora dello specchio (Spolin, 2005) hanno contribuito a mettere in luce il rapporto tra espressività corporea e parola:

Proprio perché sapevo che gli altri mi avrebbero imitato tendevo a enfatizzare le cose (...) a usare un gesto rafforzativo, che desse forza nella parola e nel racconto. (scuola 3, incontro 3)

Di conseguenza, la gestualità non ha solo il fine di incarnare il pensiero, ma anche quella di renderlo comunicabile, comprensibile dagli altri e quindi re-incarnabile. La proposta individuale nella dinamica improvvisativa ha infatti tanto più valenza quanto la sua espressione risulta pulita, chiara e comprensibile dagli altri partecipanti al gioco, e questo ha un’immediata ricaduta su quanto quello stesso gesto sia imitabile, incarnabile e reinterpretabile per ciascuno. Il tema è stato rilevato in tutti i gruppi della seconda fase della ricerca, ed è stato dai docenti nominato come “pulizia del gesto” (scuola 3, incontro 2) ed è stato considerato quanto essa sia diventata più affinata nel corso degli

incontri, evidenziando un rapporto di proporzionalità diretta tra allenamento e affinamento dell'espressività corporea.

Anche i dati rilevati nella prima fase della ricerca hanno portato alla luce una gestualità extra-quotidiana legata all'espressività corporea nella quotidianità dell'insegnamento in classe. In particolare, dalle rilevazioni che mi è stato possibile fare, un campo privilegiato di espressività corporea sembrano essere le attività di lettura ad alta voce:

Si alza, prende il libro, prende posizione centrale nello spazio vuoto davanti al banco delle maestre, camminando, leggendo e poi fermandosi. La voce è dolce, il tono è basso, il volume forte, quando legge "un po' come si sentono i pensieri quando camminiamo per strada e siamo soli", alza lo sguardo per incrociare quello del bambino che aveva parlato prima, e muove il libro in alto e in basso. Si sistema i capelli dietro l'orecchio. La sua voce da lettura ha un ritmo più lento del parlato normale, scandito e chiaro, ma anche qualcosa di dolce. Fa un commento (...) guardando negli occhi una bambina alle prime file. Torna sul libro e legge (...), con la mano destra che si stacca dalla copertina, le dita ritte verso l'alto, il palmo semichiuso, e movimenti circolari. Stacca gli occhi dal libro, lo abbassa e guarda verso i bambini terminando la frase in lettura, camminando verso di loro. (...) "Tese bene l'orecchio e..." svolge il gesto enunciato, liberando l'orecchio destro dai capelli e sporgendo quel lato del volto ai bambini. (rielaborazione delle note sul campo, Erica, scuola 3)

Il libro di lettura svolge è il *medium* verso una comune immaginazione, che è innanzitutto un terreno di attenzione condivisa; l'insegnante, incorporando il testo letto con gesti, prosodia, movimenti nello spazio, uso dello sguardo, funge da traghettatrice in questo mondo immaginario che è il terreno da cui molte improvvisazioni con bambine e bambini possono partire, proprio perché ciò che viene letto, che è lo stesso punto di partenza per tutti, produce associazioni e collegamenti in ciascun componente della classe, le quali, talvolta, emergono spontaneamente e possono essere percorsi insieme. Il corpo dell'insegnante, in questo caso, non diversamente da quello dell'attore, è al servizio della creazione di una realtà illusoria, un invito al gioco con una dimensione oltre il reale, la quale, per quanto possa essere funzionale alla didattica, nel momento della sua esistenza risponde più a una tensione ludico-simbolico-immaginativa collettiva che esaurisce la sua motivazione in sé stessa – e proprio per questo, forse, funziona. Nell'esperienza dell'improvvisazione teatrale l'immersione è stata talmente totale da generare quasi un rilassamento: "tendevo a pensare maggiormente ai particolari, rallentavo, abbassavo il tono della voce, la mia voce era più fluida, più calma, più tranquilla" (incontro 2, scuola 3). Non c'è, o perlomeno non sembra esserci, nell'insegnante, il secondo fine didattico-pedagogico nel mentre in cui incarna la lettura, ma un semplice e genuino divertimento del mettersi al servizio del testo. Il gioco teatrale sembra essere intrapreso in quanto tale e, in quel momento, l'insegnante sembra incarnare il suo stesso sguardo infante (Antonacci, 2012), e l'andata e ritorno verso altri tipi di posture con implicazioni differenti, che vedremo in questo capitolo, può avvenire molto repentinamente. Le caratteristiche che rendono possibile a un'illusione teatrale di convincere chi vi partecipa o assiste a sospendere l'incredulità, ad accettare di prendere parte a una finzione, sono la

sua condizione di sopravvivenza. Gli insegnanti hanno, infatti, individuato nella chiarezza del gesto la responsabilità nel creare l'illusione della realtà che non esiste, anche se tutti la vedono. L'aspetto ludico dell'improvvisazione teatrale è stato connesso, dai docenti (scuola 2, incontro 2), a quella ricerca, nella scelta di come trattare un argomento didattico, di modalità connesse a scatenare un "godimento interiore", sia nei docenti che negli studenti. Il gioco in tal senso è stato individuato come un allenamento alla costruzione e al cambiamento della realtà della classe scolastica, vista non come un dato oggettivo ma come qualcosa di co-creato, e in quanto tale destrutturabile e su cui è possibile avere più punti di vista (scuola 2, incontro 2).

Se il gioco teatrale può essere incarnato in modo apparentemente afinalistico e autentico dall'insegnante, tuttavia gli insegnanti rilevano un tema energetico che ritengo fondamentale e tipico della professione. Infatti, il gioco teatrale, nella cornice di ricerca-formazione come quando integrato nello stile di insegnamento, impegna il docente/attore in gestualità extra-quotidiane (Barba, 1981), che funzionano grazie a un grande dispendio di energia pur essendo collegate a movimenti micro, pre-espressivi, come quelli di prendere una palla. L'energia necessaria a incarnare e performare i contenuti, ad attivare la postura di spettatore negli alunni, è innegabilmente alta e la professione del docente ha una richiesta energetica anche in altri campi. Nella scuola 1 è stato toccato il tema dell'energia che va a mancare e di ciò che invece la preserva, come per esempio alcune metodologie didattiche che potrebbero tutelarla. Gli insegnanti, è stato commentato nella scuola 3, sono attori ma anche registi: con il loro movimento devono muovere altre 25 persone, e in più devono occuparsi anche degli "effetti scenici" della loro proposta (scuola 3, incontro 2). Improvvisano una drammaturgia con gli alunni, mentre sono impegnati in una regia improvvisativa (Gamelli, 2011), immersi tra i corpi.

Nelle discussioni dopo l'esperienza di improvvisazione teatrale, i docenti hanno riconosciuto il ruolo decisivo della richiesta a tutte e a tutti i partecipanti di coinvolgimento espressivo del corpo nell'entrare a proprio agio nel clima di gruppo, come se l'espressività corporea avesse facilitato il costruirsi di un linguaggio collettivo. A livello emotivo, la richiesta di una sollecitazione principalmente corporea non verbale a fini teatrali ha creato una generale soddisfazione e talvolta una rassicurazione, rispetto per esempio ad altre proposte di gioco in cui la parola è maggiormente sollecitata e al corpo non sono indirizzate richieste esplicite. Non è mancato però chi, nella scuola 3, ha dichiarato di preferire maggiormente i giochi dove la creatività coinvolgeva più marcatamente la parola, confessando una certa insofferenza per i giochi esclusivamente non verbali e in cui al corpo era richiesta un'attenzione dai tempi più lenti. Tuttavia, vi sono stati molti partecipanti in tutti i contesti che hanno dichiarato invece un sentimento di ritrovata libertà dall'abbandono temporaneo

della parola, lanciando anche la possibilità che questo possa essere una strada percorribile corrispettivamente nella scuola.

[il gioco basato sulla struttura a cerchio con la palla invisibile] è il mio preferito, l'azione coinvolge tutta la persona, facendo e agendo mi sento coinvolta pienamente e provo molta soddisfazione, c'è base di paura, ma ormai sei lì e lo trovo molto più divertente. Ed è l'ideale che ho in mente io, una scuola molto agita, sei attore con i bambini che fanno e interagiscono. È l'optimum. L'ho vissuto su di me e vorrei farlo vivere ai bambini.
(scuola 3, incontro 2)

Questo invita a considerare, in continuità a quanto indicato altrove (Ferrante, 2017), che i contesti di formazione di secondo livello possono essere uno spazio per ritrovare e tenere in esercizio la dimensione incarnata dell'insegnamento, ricentrandola sulle sue componenti maggiormente percettive e sensibili, e sgorgando, in un certo senso, per arrivare all'esprimere, il canale dell'agire, prima di tutto, con il corpo.

3.3.2 Immaginare e performare: l'unità di corpo e mente

Nella scuola 2 e nella scuola 3 sono state esplicitate, nella discussione successiva al training, delle riflessioni in merito all'unità di corpo e mente e a come essa aveva trovato espressione nei giochi proposti. Innanzitutto, sembra che la consegna del gioco abbia un'influenza netta su come il corpo si muove. Questo il commento a proposito del gioco della storia collettiva:

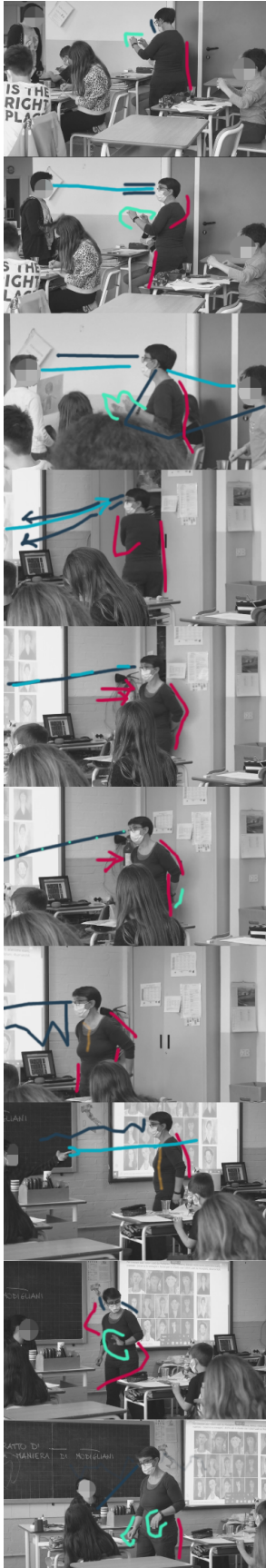
Ho notato questo movimento ascensionale, verso l'alto, verso l'idea alta. Perché il problema è stato seguire la storia dall'alto, e poi pensare a quello che dovevi dire [...] e quindi si era tutti proiettati lì. E quindi ci si è mossi poco e ci si è messi in questa verticalità. L'orizzontalità era più presente in quegli esercizi in cui ci siamo mossi.
(scuola 2, incontro 2)

Per quanto il setting fosse destrutturato e ci fossero state delle proposte che avevano emancipato l'espressione corporea, la richiesta di gioco con la parola (la storia collettiva) ha in un certo senso automaticamente tolto la titolarità al corpo come canale espressivo, che si è trovato ad accompagnare questo movimento della mente verso la comprensione, il controllo, la ricerca dell'idea. La didattica dell'improvvisazione teatrale presenta un corpus di giochi che lavorano molto sulla parola, per superare il blocco del "non sapere cosa dire" in scena e mostrare, di fatto, che c'è sempre un'analogia o un'associazione possibile per costruire qualcosa con ciò che un partner di scena dice. Nella prassi, molti giochi di improvvisazione teatrale dedicati alla parola non richiamano esplicitamente la dimensione del corpo, forse dandola come assodata; e, quando non si ritorna a lungo con il lavoro su linguaggi maggiormente corporei, la buona resa della credibilità scenica è messa a rischio. È tuttavia interessante rilevare, per il piano dei docenti, come sia semplice perdere il gancio con una gestualità corporea intenzionale non appena l'attenzione viene deviata verso un gioco più legato al verbale. Rendere corporea la parola non è automatico nemmeno dopo molti anni di allenamento. Tuttavia, i docenti hanno riconosciuto la maggiore efficacia e piacevolezza delle proposte che integravano il

linguaggio corporeo. Se un personaggio viene recitato soltanto con il canale verbale, non risulta completamente credibile.

Non è un gioco facile, chiede unità tra mente e corpo e questo... io faccio fatica. O faccio le cose con il corpo, o con la mente. (scuola 3, incontro 3)

Il percorso per sanare la frattura tra corpo e mente, che si divarica nel procedere della vita nel mondo occidentale, non è una strada lineare e dai risultati immediati. In particolare, una serie di condizionamenti sociali e materiali ci riportano sulla strada della separazione abbandonando quella dell'unità, che invece è percorsa grazie a un lavoro interno intenzionale, a un ritorno ricorsivo sulla sensazione e sulla percezione che avviene attraverso una riconduzione attiva del movimento dell'attenzione.



nella concatenazione
di eventi
inghippo su inghippo
si corre

lacci, slanci,
fragili ponti

ritrovarsi
su linee parallele
(tu fai il tuo)(io faccio il mio)

forse, nell'illusione che esistano
binari e stazioni

invece è un intreccio
una tessitura
una coreografia
improvvisata
in ogni caso

un diventare insieme

7. Rielaborazione dalle note sul campo del 3/5/2021, scuola primaria di Lomagna (LC), classi quinte. Chiara è insegnante di italiano e arte.

Oggi, a lezione di arte, bambine e bambini termineranno un lavoro precedente (autoritratto alla maniera di Picasso) e ne inizieranno uno nuovo (ritratto alla maniera di Modigliani). Nel frattempo, ciascun bambino svolge singolarmente fuori dalla classe un terzo lavoro, con il supporto di un'educatrice. Chiara, in questo frammento, è tra i banchi, sollecitata dalle richieste dai bambini per lo svolgimento dei lavori di arte, mentre la collega di sostegno è alla cattedra. Chiara si sta occupando anche di mandare fuori i bambini a turno per lavorare con l'educatrice. Si avvicina S., segnalando a Chiara di aver finito il lavoro fuori e che si può chiamare qualcun altro. "Chi non è andato? D? Vai" chiede Chiara. D. si alza prontamente si appresta ad avviarsi. Contemporaneamente, la collega di sostegno si sovrappone all'intervento di Chiara con volume di voce forte, esclama: "E. deve andare!", "Ma non è andato prima?" chiede Chiara guardando verso la collega, esponendo i palmi delle mani a sottolineare l'incomprensione, e la collega risponde: "Eh no, perché dovevo rifarlo!". E. è già davanti a Chiara, sembra attendere il suo segnale: "Allora vai. E., vai" aggiunge Chiara, con volume di voce inferiore agli scambi precedenti, camminando tra i banchi in direzione della lavagna. Ed ecco subito un nuovo scambio tra Chiara e la collega di sostegno, che dice: "Chiara, posso rubarti due secondi...", Chiara risponde: "Sì, sì..." un bambino raggiunge Chiara, le consegna il lavoro terminato, lo commentano brevemente insieme, e successivamente Chiara si volta, dando le spalle alla collega, per inserire il ritratto terminato nell'armadio. In questo frattempo, la collega: "Così che intanto... comunico... Vai. E.!" E. era rimasto poco fuori dalla soglia e guardava verso le insegnanti. La collega, con volume di voce forte: "Allora ragazzi, vi comunico... i nuovi posti... che cambieremo da domani mattina. Ok?" Nel mentre di questa frase, Chiara sta sistemando il foglio nell'armadio, ma sembra che sia molto attenta a quello che la collega dice. Girandosi, e chiudendo le ante dell'armadio dietro di sé, con le mani dietro la schiena, guarda la collega negli occhi annuendo, mentre le dice: "Ehm... possiamo farlo giovedì." annuisce, "che domani ci sono le prove Invalsi." annuisce, "che se no creiamo un sacco di confusione?", annuendo nuovamente, senza perdere il contatto visivo con la collega. Che risponde: "Mmm... ma appena arrivano, eh!", Chiara, toccandosi i pantaloni ancora con le mani dietro la schiena, cammina verso la collega, che è ancora seduta alla cattedra: "Eh?". La collega: "Appena arrivano" Chiara guarda verso il pavimento e dice "Ok". La collega: "Perché se lo sanno già da oggi...". Chiara, con un gesto della mano sinistra, risponde: "Basta, allora." Lo scambio tra le insegnanti ha avuto un ritmo non veloce ma secco, i volumi delle voci erano forti. Chiara prosegue a camminare tra i banchi guardando verso i lavori che i bambini hanno davanti. La collega si è alzata, cammina tra i banchi, indica e nomina a voce alta i nuovi posti. Chiara ritira un lavoro terminato, "Yes. Comincia pure, L. Hai capito la spiegazione?", dice, rivolgendosi a L. Torna verso l'armadio, per riporre il lavoro finito. L'educatrice si sporge dalla porta per chiedere la presenza di un altro bambino, perché c'è un problema con il lavoro di E.: Chiara chiama nuovamente D. Prosegue a camminare tra i banchi. Prima di recarsi da L., che le ha chiesto delle spiegazioni, Chiara guarda brevemente verso di me. Lo sguardo sembra preoccupato. Prosegue poi il suo giro, recandosi a fornire sostegno 1:1 quando ce n'è il bisogno, con un volume di voce basso, chinandosi ai banchi. La collega prosegue ad enunciare i banchi, con volume di voce forte. [7]

3.3.3 Essere in due alla guida: tra sin-tonie, filtri e scambi

Nelle classi di scuola pubblica italiana si presentano spesso delle situazioni di compresenza di più adulti contemporaneamente sulla stessa scena educativa. Nella ricerca sul campo ho osservato un'insegnante di sostegno e degli insegnanti del cosiddetto "posto comune", mentre vi erano situazioni di compresenza con insegnanti di sostegno. Come ci si può aspettare, questo, attraverso la lente dell'improvvisazione, così orientata, come abbiamo visto, a cogliere la dimensione relazionale e della creazione collettiva degli accadimenti di classe, non è stato un fatto neutro. Le fonti di questo paragrafo sono le osservazioni e l'intervista con un'insegnante di sostegno (Erica, scuola 3) e con un'insegnante di posto comune (Chiara, scuola 1) in una situazione di compresenza con un'insegnante di sostegno, oltre ad altri dati raccolti con meno densità all'interno delle altre situazioni osservate con gli insegnanti coinvolti, e le considerazioni emerse durante la ricerca-formazione nelle tre scuole.

Una prima considerazione derivata dalle osservazioni di Erica (scuola 3) è quella data dallo sguardo verso la collega di classe. Se, come scritto precedentemente, lo sguardo è uno dei canali corporei più frequentati per l'implicazione nella relazione con alunne e alunni, dalle osservazioni di Erica è risultato evidente quanto sia importante anche nella relazione tra colleghe. Erica guarda spesso in direzione della collega di classe, mentre è impegnata in altre attività parallele, o per cercare il confronto rispetto alla risposta ad alcune situazioni. A livello di percezione interna, essendo in classe, sembra che questo appoggio dello sguardo sull'altra insegnante che, per esempio, potrebbe essere impegnata a raccontare qualcosa ad alunne e alunni mentre Erica si sta occupando di un diario, ho registrato una sensazione di azione comune, di supporto. Nei momenti in cui lo sguardo di Erica si appoggiava sulla collega, la sensazione che registravo era di unità di intenti da parte delle due adulte presenti. Si trattava infatti di uno sguardo portatore di un senso di osservazione e attesa rilassate, non controllante e non conflittuale. In alcuni momenti, l'affaccendamento di Erica in alcune attività non centrali per l'attenzione di bambine e bambini, come per esempio la compilazione di diari, non sembrava distoglierla completamente, proprio perché frequentemente riemergeva da queste immersioni e con lo sguardo si agganciava per qualche istante sulla collega o su chi era impegnato nell'interazione con la collega. Lo sguardo sembrava rappresentare, in questi casi, un gancio che consentiva di non perdere la propria partecipazione all'azione collettiva: uno strumento di attenzione "non attiva", ovvero non direttamente in moto nella scena, ma, in ogni caso, partecipe e presente.

Nel momento in cui si presentava la necessità di interagire verbalmente tra le due adulte, ho rilevato che queste comunicazioni avvenivano "in minore", come si direbbe in gergo teatrale, ovvero come degli scambi che non hanno la pretesa di diventare centrali per il focus della scena, ma servono a corollario, a commento. Il volume della voce di Erica, in questi casi, non era forte, il tono era solitamente pacato, e anche se di fatto questi scambi interrompevano l'azione in corso non andavano

a disturbarla del tutto. Questi scambi, dal punto di vista del contenuto, avevano una grande quantità di impliciti, e non erano a me del tutto comprensibili: da questi Erica talvolta giungeva a delle decisioni che poi portava avanti sempre nel suo lavoro parallelo sullo sfondo. Durante l'intervista, tuttavia, Erica mi ha riportato che le decisioni talvolta non sono prese da lei, ma dalla collega, e che questi micro-confronti rivestono un ruolo importante nella compresenza, come vedremo a breve.

Durante gli interventi verbali che, invece, erano rivolti alla collettività in classe e non riguardavano esclusivamente le due insegnanti, sia Erica che la sua collega spesso si richiamavano a qualche riferimento comune alla storia vissuta insieme. La modalità in cui questi riferimenti venivano enunciati sembrava rispondere a un'evidenziatura della complicità tra le due insegnanti: per esempio, dopo il commento di una bambina riguardo al loro vestiario (entrambe quel giorno presentavano fantasie a quadri nei vestiti), la collega di Erica ha esclamato "Sembriamo proprio Spugna e Stecco!", due personaggi di un testo letto insieme alla classe che avevano divertito molto le bambine e i bambini. Erica ha sottolineato e supportato questo intervento con un "è vero!" e una risata. Questo e altri interventi registrati, estemporanei, improvvisati e co-concertati sembrano rivestire un ruolo importante di tenuta del clima della classe su un tono umorale alto, leggero e giocoso. Questi micro-eventi sembrano contemporaneamente sintomo ed esercizio di sintonia: per esempio non mancano gli esempi di risate con la collega di fronte a piccole *gaffe* nella cogestione delle attività, a testimoniare anche quella leggerezza nell'errore tipica dei processi improvvisativi che viene commentata più avanti.

Questo [il ridere insieme] è accaduto in particolare quando il lunedì pomeriggio nel gioco in cortile poi ci siamo ritrovate a ridere insieme (...). Anche quello mi coinvolge molto e penso sia improvvisare, ma nel senso di avere una sintonia tale, una relazione professionale da anche non prevedere tutto prima, e quindi viverla direttamente lì e intendersi nel momento e anche saper trasmettere questa intesa ai bambini. (intervista, Erica, scuola 3)

Questo intendersi sul momento con la collega è caratterizzato, rispetto a quanto testimoniato da Erica nell'intervista, in modo positivo, e vi è una consapevolezza che si tratta di un qualcosa che in qualche modo "passa" alla classe.

Il bilancio di questa particolare com-presenza e co-gestione sembra marcatamente positivo, dal punto di vista dell'insegnante di sostegno, tuttavia l'intervista ha rappresentato l'occasione, per Erica, di far emergere alcune caratteristiche più implicite dell'interazione tra i due ruoli (di sostegno e di posto comune) legate a vissuti meno positivi. Infatti, casualmente, è potuto capitare che, nelle ore di osservazione di Erica, io l'abbia potuta osservare anche lavorare da sola con la classe, perché la collega si era assentata. Quello che è emerso molto vividamente è la presenza della voce di Erica, udibile molto più spesso e a lungo che nelle ore di compresenza, in cui la voce collega occupava maggiormente la scena "uditiva". Erica ha riconosciuto che, nel momento dell'assenza della collega di classe, la gestione dell'improvvisazione resta maggiormente nelle sue mani e questo ha portato

un'esperienza più arricchente, vista la sua personale preferenza per il ruolo di posto comune che di sostegno (Erica, infatti, non si trovava in quel ruolo per scelta). L'improvvisazione però può anche riguardare il trovarsi di punto in bianco a fare qualcosa per cui non si è preparati: in un altro momento osservato, Erica era rimasta sola per una decina di minuti e nell'intervista mi aveva raccontato che si era trovata a "svolgere" quello che la collega le aveva proposto:

Sì, ero sola per qualche minuto, però anche lì era [la collega] che all'inizio mi ha detto "guarda che se vuoi intanto iniziare a correggere i compiti fallo" e quindi, cioè anche lì... me l'ha detto nel mentre e, boh, io con le poche esperienze che ho avuto in altre occasioni mi rendo conto che affrontare l'argomento senza prima averci pensato, per me, per come sono fatta io, per il mio carattere, per la mia esperienza, le mie competenze in termini professionali faccio ancora molta fatica ad affrontarlo senza prima avere un minimo di preparazione. (intervista, Erica, scuola 3)

C'è quindi una differenza sostanziale nell'improvvisazione che risulta dall'intesa e quella che risulta da una necessità improvvisa, soprattutto se, come nell'ultimo caso, la gestione del momento non si appoggia su un lavoro che ha dei precedenti svolti insieme. Questo limite risiede in caratteristiche strutturali del ruolo dell'insegnante di sostegno e, più in generale, dei tempi e dei modi dedicati alla co-progettazione nella scuola. Attorno a questi confini che hanno un manifestarsi unico in ogni istituto, plesso, classe e coppia di insegnanti, ecco che si può intravedere il contorno di un'intrusione del ruolo: Erica, infatti, nell'intervista testimonia di percepire con inferiore prestigio il suo ruolo rispetto a quello della collega su posto comune. L'implicito del suo ruolo la porta a considerare, ha riflettuto Erica durante l'intervista, il peso della gestione delle attività in capo all'insegnante, mentre lei funge da supporto: è alla collega che spetta prendere decisioni su quanto deve accadere, scegliere quando terminare le attività e anche cosa cogliere rispetto alla rosa di eventi spontanei che si presenta. In questo senso, la regia improvvisativa dell'accadimento in classe è in mano all'insegnante di classe, per come Erica percepisce il suo ruolo. Viceversa, in modo naturale è andato a formarsi un equilibrio per cui spesso avviene che, a inizio giornata, Erica si occupi di faccende più pratiche mentre la collega raccoglie l'attenzione di alunne e alunni con i momenti di attivazione iniziale (conversazione e lettura). La consapevolezza di questo equilibrio, che viene solitamente messo in atto in modo spontaneo, è emersa soltanto nell'intervista, ha testimoniato Erica. Nell'intervista, rivedendosi in video e ragionando sulla dimensione improvvisativa, è emerso anche che lei stessa incarna il suo ruolo in modo tale che non sia coinvolto nella decisione sulle attività; e questo avviene anche quando viene richiesta la sua opinione rispetto a cosa fare: l'opinione resta tale e non si tramuta in una scelta, che viene invece presa dalla collega. Questo è il risultato di un incorporamento del ruolo che dipende da fattori impliciti, strutturali e vissuti di difficoltà legati al fatto che, non potendo di fatto, da un punto di vista organizzativo, essere presente ai momenti di progettazione, Erica di conseguenza si sente meno legittimata ad avere l'ultima parola, e quindi, di

fatto, anche quando ne ha la possibilità, Erica lascia che sia la collega a prendere la decisione. Si tratta quindi di un equilibrio che continuamente si conferma e si smentisce.

L'equilibrio del peso della gestione delle attività è variabile da collega a collega, riflette Erica nell'intervista: ci sono situazioni di compresenza in cui lei sente di essere maggiormente coinvolta nella decisionalità, altre in cui si sente più marginale. L'insegnante di sostegno, da quello che traspare, in parte si adegua a differenti modalità di intendere il ruolo che fanno capo alle colleghe. Nella scuola 3, aggiunge Erica, ci sono differenti interpretazioni di esso: alcune colleghe svolgono la loro mansione di sostegno portando fuori dalla classe alunne e alunni, lavorando in parallelo a quello che avviene in classe. Questa variabilità estrema, da intersezione a interazione e da classe a classe all'interno dello stesso plesso, è segno di intra-azioni collettive di stampo diverso che vanno a giocare il ruolo in modo differente. La lente dell'improvvisazione permette di guardare a ciò che traspare su questo argomento rispetto a quanto accade di fatto in classe; la metafora teatrale, restituendo l'*agency* agli insegnanti che rivestono, in modo dinamico e flessibile, la veste di drammaturghi, attori, scenografi, registi e tecnici, permette di evidenziare come questi differenti contributi alla scrittura della scena si distribuiscano, creando "mondi" differenti, a seconda della particolare combinazione di aspetti materiali, credenze, micro-atteggiamenti e posture, scambi e toni emotivi.

"Abbiamo detto che è suo compito recuperare se si assenta, ma ne abbiamo approfittato per fare un ripasso."
(note sul campo, Erica, scuola 3)

È stato interessante rilevare i momenti di ristabilizzazione dell'equilibrio, dati dal rientro in aula della collega: il tipo di comunicazione *meta*, come quella riportata, rivolta contemporaneamente agli alunni che alla collega, che sembrava svolgere la doppia funzione di rinforzare un messaggio per la classe e nel frattempo informare l'altra adulta di ciò che stava accadendo.

In altri casi (Laura, scuola 3; Noemi, scuola 1), riguardanti insegnanti in posto comune, il vissuto rilevato rispetto alla compresenza con l'insegnante di sostegno è stato totalmente positivo: in particolare, sono vissute in modo molto positivo la complicità, che si manifestava in molteplici occasioni di ridere insieme (intervista, Noemi, scuola 1), e l'alleggerimento del peso emotivo della gestione educativa della classe, dovuto alla condivisione dell'attenzione verso il gruppo (intervista, Laura, scuola 3). Tuttavia, è da evidenziare come alla base di queste sensazioni positive c'è una stima professionale profonda, altrimenti, la condivisione della gestione sarebbe probabilmente vissuta con fastidio (intervista, Laura, scuola 3). Ci sono stati anche casi in cui, tuttavia, la compresenza dell'insegnante di sostegno non ha prodotto nessun dato rilevante e non ha sembrato alterare l'andamento degli accadimenti in classe: in questo caso l'insegnante di sostegno ricopriva, nella dinamica collettiva, un ruolo assimilabile a quello di un allievo – sembrava infatti occuparsi esclusivamente della mediazione della proposta dell'insegnante di classe a uno o due allievi o talvolta era direttamente implicato nell'attività, alla pari degli allievi. Non mi è stato possibile, in quei casi,

rilevare la qualità dell'interazione, che sembrava quasi inesistente, con l'insegnante osservato (scuola 2, scuola 4).

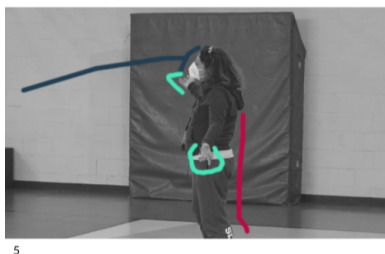
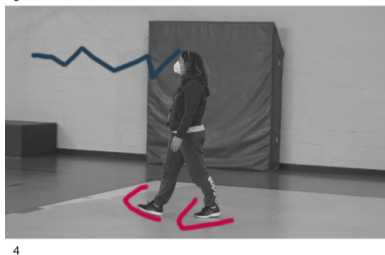
Il caso di Chiara (scuola 1), di cui un esempio è illustrato nel poster a p.117, risulta invece molto utile per riflettere sulla problematicità data da comportamenti contrari alle aspettative sul ruolo di sostegno. Nell'intervista con Chiara, insegnante di posto comune, abbiamo rilevato alcuni momenti di "improvvisazione sulla non-improvvisazione" in atto con la collega di sostegno. "Mi trovo a improvvisare la mediazione con lei", dice Chiara durante l'intervista: nella fattispecie, durante le ore di osservazione, le due insegnanti sono apparse su due binari paralleli, ciascuna impegnata nella costruzione di una propria "storia", che raramente entrava in comunicazione con quella dell'altra, se non in modo conflittuale. Se, come nel caso di Erica, era a Chiara, insegnante di posto comune, che spettava la decisionalità sulle attività e le proposte da farsi, l'insegnante di sostegno non appariva a supporto di queste ultime, contrariamente a quanto riscontrato nel caso di Erica. Chiara, durante l'intervista, ha espresso un vissuto di grande difficoltà in merito a questo. Tra le strategie per "improvvisare" su questa assenza di complicità vi era, anche qui, il lancio di messaggi alla collettività, anche se indirizzati alla collega: per esempio, la richiesta di silenzio, e quindi di interrompere l'interazione – riportata come fitta e non inerente – tra lei e un alunno o alunna. Con un vissuto di fatica e di stanchezza, Chiara, durante l'intervista, ha sottolineato come i contenuti di questi scambi fitti con bambine e bambini non venissero mai riportati a lei o a un livello collettivo: quello che avveniva in questi "a parte" rimaneva riservato. In tali casi, l'effetto di rimarcazioni per chiedere silenzio giunge allo scopo di interrompere il "brusio di fondo", ma non porta a un cambio di passo nella compresenza e cogestione. Dal canto suo, Chiara dice di interporre un "filtro" (vedi p.157) rispetto alle richieste, che arrivano anche dall'altra direzione: una richiesta, per esempio, di fare silenzio a sua volta perché la collega non riesce ad ascoltare un'alunna in didattica a distanza (Chiara, scuola 1). Chiara, in questo caso, non ha rinforzato la richiesta della collega ma ha semplicemente ripreso, con volume più basso e con un timbro leggermente sarcastico, le parole della collega. Nell'episodio riportato nel poster, vi è stato un momento in cui, a seguito dell'interruzione dell'insegnante di sostegno, Chiara ha cercato di controbattere proponendo un'alternativa alla proposta: in quel caso, Chiara parlava guardando negli occhi la collega e annuendo mentre pronunciava le parole, come se potesse, in tal modo, raggiungerla e convincerla della sua soluzione. Chiara ha dunque contrapposto un'opinione differente rispetto a una decisione della collega: lo scioglimento della tensione è stato infine a favore della decisione di partenza dell'insegnante di sostegno. A livello corporeo, in Chiara ho potuto rilevare, come lei mi ha confermato in sede di intervista, successivamente alle interazioni con la collega, un irrigidimento fisico e un utilizzo di un tono di voce più secco. Nell'intervista, Chiara ha commentato come la sua strategia prevalente sia

quella di “adottare un filtro”, una sorta di schermo che le consente di bypassare una serie di comportamenti che non apprezza della collega.

Quello su cui può essere interessante riflettere, a partire da questo racconto, è il fatto che l'improvvisazione vissuta come creazione e sintonizzazione collettiva risulta appoggiarsi, nel caso della compresenza di due adulti, su una base di stima e fiducia reciproca e in ogni caso sulla concezione che, anche se con distribuzione di responsabilità diverse, la “storia” vissuta nasce dall'autorato comune. Nel momento in cui queste condizioni vengono a mancare, ci si trova immersi in un altro tipo di improvvisazione, maggiormente orientata a raggiungere degli obiettivi di sorpasso delle tensioni e di mantenimento di uno status quo della conflittualità. Il vissuto di Chiara racconta della percezione di ingiustizia rispetto a una partner di scena che non sembra avere a cuore l'espressività collettiva, ma esclusivamente la propria esigenza espressiva. Chiara, che all'epoca della ricerca stava svolgendo un corso di improvvisazione teatrale, ha descritto, attraverso la metafora teatrale, questa situazione con alcune immagini, per esempio: il partner di scena che, invece di gestire l'improvvisazione con te, co-creando, porta altri imprevisti da gestire (che è, tendenzialmente, un aspetto che la didattica dell'improvvisazione tende a correggere); oppure il richiamo al vissuto di fastidio e rabbia verso un partner che tende a stare sempre in scena e in prosenio, non curandosi del fatto che ci sono anche altri performer con lui/lei. In questi esempi, la scena sembra configurarsi come l'arena di una lotta di potere in cui non è più la storia collettiva a essere il vertice verso cui convergono gli sforzi, ma piuttosto l'istrionismo personale. Di conseguenza, non vi è una storia unica, ma due storie parallele che non interagiscono se non per confliggere e decidere qual è quella vincente. Terreno comune è il contesto e i partecipanti (gli alunni) che compartecipano a queste due narrazioni cui non sottende un principio di coerenza o coesione. Similmente, si può ipotizzare che quando l'insegnamento di sostegno va a lavorare con gruppi fuori dalla classe, se non vi è sufficiente comunicazione, complicità e sintonia tra l'insegnante di sostegno e l'insegnante su posto comune, le storie che vanno a costruirsi corrono su binari paralleli, lasciando agli alunni (che vivono tutte le proposte, di tutti gli insegnanti, anche contemporaneamente) l'onere di integrarli, unirli e cucire il senso narrativo del loro percorso.

Durante la ricerca-formazione, nei gruppi nelle scuole è emerso come la complicità tra i partecipanti sia garante della riuscita della finzione scenica. Si è anche rilevato, in particolare nella scuola 3, come l'esperienza di improvvisazione teatrale abbia favorito dei processi di conoscenza reciproca, anche tra colleghe che si conoscevano già, portando a scoprire nuove caratteristiche dell'altra. Questo ha reso possibile scoprire affinità, ma anche stili differenti e modalità di adattamento ad essi. Il processo di conoscenza reso possibile nel laboratorio di improvvisazione teatrale non risiede dentro canali verbali-conversativi e nei processi di socializzazione classici del

mondo adulto: si basa su un “captare” (incontro 2, scuola 3) gli altri e le altre, su una connessione più percettivo/corporea, anche quando si tratta di giochi che hanno più a che fare con il verbale. Questo ha permesso di riflettere, come si è visto anche in altri paragrafi, sull’effetto di questa sintonizzazione più-che-verbale su alunni e alunne, sul loro percepito rispetto non soltanto all’insegnante come didatta ma come presenza incarnata di riferimento: “Devono sentire che tu sei lì per loro” (scuola 2, incontro 1). Rispetto alle sin-tonie, l’andamento circolare dell’esercizio della Pallina ha fatto riflettere per contrasto sull’andamento più 1:1 delle interazioni in classe con gli alunni (scuola 2, incontro 1), ma anche su quanto sia importante lanciarsi la palla tra insegnanti, rispetto al fatto che ciascun adulto, con le sue peculiarità di approccio (il suo stile di “lancio”), potrebbe raggiungere alunni diversi più efficacemente. L’esperienza di improvvisazione teatrale ha inoltre portato l’attenzione dei gruppi sul sostegno reciproco che è possibile darsi tra adulti di fronte alle difficoltà intrinseche di un particolare gioco (scuola 3, incontro 3), un sostegno che, ancora una volta, passa dalla densità e dalla qualità dell’attenzione verso l’altro e dalla prontezza all’intervento nella difficoltà, al fine di creare un prodotto collettivo. Infine, la dimensione interazionale dei giochi di improvvisazione teatrale ha prodotto la riflessione sull’equilibrio del movimento del dare e quello del ricevere nella lezione, riflettendo sullo squilibrio percepito verso il dover “dare” esclusivamente da parte del docente (scuola 2, incontro 2).



è parte del gioco!

scrutare

tenere il confine

dentro e

fuori

la regola serve
per misurarci con
uno spazio di libertà

di corsa

di tiri e lanci

di urla

e il gioco sentenzia

quando tocca a me

quando fare il primo passo

la prima corsa,

-quando stringere

la prima alleanza

[6] "Per me, il momento in cui mi si apre un mondo è quando sono in palestra. Quell'ora di motoria.... quelle due ore di motoria. Mi si apre un mondo". Così Noemi intervorrà durante una discussione di gruppo, nel corso della seconda fase della ricerca, parlando dell'opportunità di osservare bambine e bambini nelle diverse predisposizioni e atteggiamenti di fronte a una sfida imprevista. Nell'episodio riportato in questo poster siamo in palestra. Noemi ha da poco esclamato "Vengo anche io a giocare!", dopo aver ricordato le regole di un gioco, in cui chi viene preso da una palla si deve sedere dove si trova, e può essere liberato solo dai compagni che non sono ancora stati presi. Noemi ha dato istruzioni schematiche, molto chiare, e in qualche modo il suo corpo restituiva questa fissità, senza però smettere di sembrare presente e recettivo. Una volta inseritasi nel campo da gioco, Noemi cammina avanti e indietro descrivendo un'area triangolare nello spazio. Il suo coinvolgimento nel gioco sembra in questa fase più simile a quello di un arbitro che a quello di un giocatore alla pari: Noemi guarda molto attentamente i movimenti della palla, e ciò che accade ai bambini, anche quando non sono coinvolti in uno scambio. Veste anche il ruolo di "coach": dà consigli e istruzioni ai singoli nel corso del gioco. Bambine e bambini infatti si voltano verso di lei nel caso di dubbio o per conferma.

Noemi sembra valutare, con questi passi in avanti e indietro e questa lettura attenta del gioco, quale sia il momento adatto per entrare in scena e mettersi in una posizione più "a rischio". Il volume delle voci dei bambini è molto forte e il tono è molto alto, si urlano "Preso!" "Passa!" e così via. Colgo in me l'aspettativa di un intervento, per contenere e placare questi volumi, ma per Noemi sembra invece qualcosa di naturalmente contemplato nel contesto del gioco competitivo. E' questione di un attimo: la palla va verso il confine del campo, Noemi fa uno scatto verso la direzione in cui ci sono io, poi la palla viene recuperata e lei riprende a camminare. E' stato un primo atto di partecipazione attiva al gioco. Avvicinandosi verso il centro del campo, ecco che un bambino coglie il suo ruolo attivo e si mette dietro di lei, come per schermarsi dal pallone. Noemi ricambia la ricerca di protezione ludica, con un gesto delle mani verso dietro di sé. I due guardano il gioco in corso, come due compagni di squadra.

4. Rilaborazione dalle note sul campo del 3/5/2021, scuola primaria di Lomagna (LC), classi seconde. Noemi è insegnante di Italiano, Inglese ed educazione motoria.

3.3.4 Il flusso improvvisativo della classe

Se anche in classe l'insegnante si trova, con la sua corporeità, a mettere in scena una realtà illusoria, a cui tutti possono credere e che diventa funzionale a vivere una storia didattico-pedagogica insieme, è anche vero che tale creazione non è soltanto nelle sue mani, ed egli non ne ha il monopolio creativo. Il teatro che prende vita in classe è un teatro modificabile dalle parti, che si crea nell'altalena di azioni e reazioni tra insegnanti e alunni. La storia che si scrive e agisce insieme è quanto più forte tanto più è curata la dimensione di complicità tra alunni e insegnanti. Nella scuola 3, dopo il secondo incontro di ricerca-formazione, un'insegnante ha commentato come, sempre attraverso una finzione corporea, abbia cercato nella sua quotidianità di rendere tangibile questa complicità, salutando con dei baci da lontano i bambini, che potevano essere raccolti e rilanciati (nel 2021, all'epoca della ricerca, vi era ancora l'imposizione del distanziamento fisico). L'esigenza di costruire una proposta chiara in primis dal punto di vista corporeo, quindi, deriva anche da questa necessità di creare un terreno in cui si è complici. Riguardo alla storia creata collettivamente in classe, è utile citare una rilevazione particolarmente interessante della prima fase della ricerca, particolarmente presente in Erica e Laura (scuola 3) e Fabio (scuola 2). Infatti, in molte occasioni, i tre docenti citavano episodi, aneddoti o richiami di qualcosa che era stato vissuto insieme, e che costituiva in qualche modo una testimonianza della storia di classe: incarnare la narrazione, testimoniare una storia comune, connette i fili della coscienza del gruppo e del singolo, integra e restituisce senso all'esperienza. Nel poster a p.111 si vede come Fabio, agganciandosi a un esempio che gli serve a fini didattici, "mette in scena", facendo utilizzo di una teatralità comica, un aneddoto vissuto con la classe due anni prima. Per quello che ho potuto osservare, ho notato che, nelle classi in cui ho osservato questo comportamento del docente, anche gli alunni volentieri integrano questo *habitus* di rilanciare riferimenti alla storia collettiva durante il lavoro in classe.

'M. parla tantissimo con i tronchi', dice Laura, e Erica annuendo con il capo, e terminando questo gesto guardando il libro, dice "è vero!". Qualche bambino dice: "come il Lorax!", Erica erge il busto e il collo, guarda verso la fonte di questa voce, con la mano destra e l'indice teso indica verso questa, "è vero!" e girandosi verso un altro bambino, con la mano aperta verso l'alto, con volume di voce alto, dice "Come il Lorax!", e aggiunge guardando verso Laura, "Come 'Viva la Natura!' del Lorax!", mettendo le mani aperte attorno al viso, nel gesto di amplificare la propria voce. (note sul campo, Erica, scuola 3)

In questo caso, il Lorax, personaggio parte dello "sfondo integratore" delle attività della classe l'anno precedente, viene citato da un bambino grazie a un'associazione tra il tipico gioco di una compagna durante l'intervallo, citato a sua volta da Laura in risposta a ciò che Erica stava leggendo ad alta voce dal libro. Questo gioco di rimandi reciproci può avere la funzione di mettere tutti sul piano di co-creazione di una storia, la propria, di prendere parte a una danza di continui rispecchiamenti e somiglianze, che a loro volta rinforzano la natura collettiva del processo formativo in atto, oltre che

testimoniare che, nelle proprie avventure all'interno della scuola, si è visti, osservati e apprezzati dall'adulto; in questo particolare caso, non vi è posta una differenza netta tra il gioco in giardino, la lettura ad alta voce e lo sfondo didattico dell'anno precedente – tutto costituisce la storia di quella classe, su cui si innesta la storia dei singoli, che contemporaneamente nutre la storia collettiva.

Nell'improvvisazione teatrale si è dunque in un continuo dinamismo di ricezione e proposta. Non sempre la proposta del singolo, sulla scena, viene colta, compresa e seguita dal resto dei partner. O ancora, è del tutto naturale che la proposta del singolo venga ampiamente modificata rispetto alle intenzioni iniziali. Questo accade anche nella classe scolastica: la proposta può non arrivare al gruppo classe, non essere colta, e questo è causa di un sentimento di smarrimento nel docente (scuola 2, incontro 2; Saverio, intervista, scuola 2); e, viceversa, quando dalla parte di alunne e alunni arriva una proposta, essa potrebbe generare nel docente un sentimento di accoglienza o di rifiuto. Questo è emerso grazie allo stimolo del gioco della Pallina, a cui, nel secondo incontro nella scuola 2, si è iniziato a dare sostanza e forma:

Qui c'era ancora più sostanza, qui c'era tutto, l'odore... qui si mette in gioco quindi anche il fastidio che potevi avere, il fatto che una cosa puzzava, il profumo... (...) e davanti a una situazione, da una parte ho come ravvisato che ci si allontanava dalla situazione, non la si accettava la situazione, la si cambiava e quindi forse questo fa domandarsi se è giusto cambiarla, perché magari quella cosa che puzza può profumare; non perché tu la fai profumare, ma perché diventa lei profumata. A volte siamo noi a intervenire cambiando la situazione, ma non dovremmo farlo. (scuola 2, incontro 2)

I giochi di improvvisazione teatrale proposti durante la ricerca-formazione hanno reso evidente la reazione del singolo partecipante all'idea dell'altro. L'improvvisazione teatrale decostruisce il possessivismo e l'egocentrismo dell'idea geniale: essa vive di un sottile e fragile equilibrio tra proporre e reagire alla proposta altrui, passando attraverso un ascolto totale, corporeo e cognitivo. La metafora che calza meglio a descrivere questa proposta è l'esercizio "Segui chi ti segue" (Spolin, 2005), in cui due attori, dopo essersi fatti vicendevolmente da specchio in un esercizio in cui si imitano reciprocamente senza parlare, entrano in una dinamica in cui non c'è più nessuno di prestabilito che guida il movimento, ma vi è un movimento unico, deciso e accolto da entrambi ed è impossibile dire chi stia guidando e chi seguendo. È molto chiaro, nella cornice di questo esercizio, che è il movimento creato dai due contemporaneamente ciò che è interessante, e che l'egocentrismo di ciascun attore è messo da parte. In altre cornici di gioco più strutturate, che utilizzano il verbale, l'idea dell'altro atterra sul campo in modo più netto, e la reazione dei compagni dev'essere immediata. I sentimenti di rifiuto sono più facili ed è un tema di formazione su cui, nei primi anni di formazione, si insiste particolarmente. Se le regole del gioco chiedono invece di accettare la proposta, qualsiasi essa sia, ecco che i docenti hanno l'opportunità di sperimentare un atteggiamento forse non così praticato e diffuso. Un'insegnante, per esempio, ha rilevato il suo vissuto di dispiacere del vedere la

sua proposta modificarsi dopo averla lanciata (dinamica tipica del processo improvvisativo) e ha scoperto che in quell'atteggiamento di manipolazione, rimescolamento e modifica di ciò che arriva da bambine e bambini potrebbe andare a provocare un sentimento di delusione in chi ha portato la proposta (scuola 3, incontro 2). Effettivamente, nella dinamica in classe, l'insegnante ha sicuramente più potere degli alunni rispetto alla piega da dare alla storia collettiva, mentre invece lo scenario formativo dell'improvvisazione mette tutti i partecipanti sullo stesso piano. E quindi diventa tanto più importante coltivare quella capacità di "lasciarsi cambiare", come è stato rilevato nella scuola 2, all'ultimo incontro, quando ho chiesto quali connessioni venivano in mente tra l'esperienza di improvvisazione appena compiuta e la professione:

Cambiare e lasciarsi cambiare. A me capita di entrare in classe con in testa di fare qualcosa e poi si va in una direzione diversa. Dieci anni fa smattavo. Adesso mi rimetto e vedrò la prossima volta. C'entra l'esperienza, ma anche come ti poni nei loro confronti. Io, prima, mi ponevo molto più come "Io!": il ruolo. (scuola 1, incontro 3)

L'esperienza dell'improvvisazione teatrale ha fatto sperimentare la bellezza del "non essere centrali" (scuola 3, incontro 2): al centro dei giochi, infatti, c'è la storia creata insieme e non gli individui. Il gioco in improvvisazione richiede di cambiare prontamente, di non essere centrali ed egoici. Sta all'insegnante, colui o colei verso cui pende l'asimmetria della relazione formativa, la responsabilità di scegliere quando decidere di prendere una certa direzione e quando lasciarsi guidare. In alcuni momenti, un'eccessiva spinta in una direzione potrebbe funzionare solo attraverso un'imposizione. D'altro canto, c'è il fluire di un'onda, talvolta, che prosegue e, quando se ne prende coscienza, si può decidere di seguire, con fiducia:

Seguire anche l'onda. Nel senso, se la classe manda degli stimoli allora io faccio così. Cioè: li seguo. Non so, se si tratta di fare l'apparato scheletrico e poi salta fuori qualcosa di interessante, vedo che la classe è interessata, non dico "No, adesso stiamo facendo lo scheletro!", per dire. Per cui qui secondo me c'è stato nella sessione dei passaggi, guardare l'altro che arriva riguarda l'altro per dargli qualcosa tu e ripassarla... (scuola 1, incontro 1)

Giocare in gruppo con la pallina invisibile, che cambia forma e può essere modificata attraverso la manipolazione, è stato lo stimolo per pensare a quel passaggio e rimbalzo di idee, contenuti, concetti, che avviene in classe e che li rende suscettibili di modifica. L'insegnante può stare al gioco, oppure può riportare la pallina alla sua forma iniziale. In questo senso, la metafora del gioco di improvvisazione sembra aver fornito dei dettagli sottili legati non soltanto alle modalità di questo passaggio, ma anche ai vissuti implicati quando l'idea iniziale viene cambiata e torna qualcosa di diverso; infine, ha provocato anche delle riflessioni sul peso diverso del ruolo, tra pari nel gioco e invece di insegnante nella relazione formativa scolastica. In più punti della ricerca, sia nella prima che nella seconda fase, è emerso da parte degli insegnanti l'apprezzamento di quei momenti di flusso in cui alunne e alunni sembrano andare da soli, muoversi nell'attività, collaborando e inserendo il proprio contributo, co-costruendo collettivamente qualcosa che non era più appartenente al singolo. I docenti hanno rilevato che in tali casi sia bene abbandonare la postura perennemente propositiva e

ritagliarsi un tempo di ascolto, di accoglienza, per capire quando sia strettamente necessario intervenire.

Alcuni giochi proposti agli insegnanti nell'esperienza di improvvisazione teatrale avevano a che fare con l'interrompere la scena o il turno dell'altro per inserire il proprio contributo e far proseguire la storia. La particolare attenzione data dall'ascoltare il contributo di tutti perché si potrebbe essere chiamati a interrompere o a intervenire ha creato, talvolta, dei vissuti di difficoltà che hanno portato a discutere insieme delle situazioni in cui può essere difficile, per gli alunni, prendere il turno, e quanto possa essere complesso prendere parte a un flusso che si percepisce estraneo. Dal punto di vista dell'insegnante, invece, alcuni dati raccolti nella prima fase della ricerca rilevano il ponderare quel momento necessario per entrare in scena: fatto che, in termini improvvisativi, equivale a un cambio, a un'evoluzione, in profondità o in orizzontalità, della storia performata.

Li osserva dallo stipite. Le mani sono dietro la schiena, giunte sui glutei, le spalle sono appoggiate allo stipite, i piedi incrociati. (...) Li osserva per qualche secondo, poi gesticola con la mano verso C, interloquendo (non udibile). Incrocia le braccia e con la mano sinistra si tocca la frangia e si tira su la mascherina. Poi parla e tira su l'indice, annuisce e quasi di scatto rientra nell'aula, diretta verso la lavagna, afferra un gesso e torna fuori. L'entrata e uscita hanno un passo deciso anche se non eccessivamente veloce. Non guarda altro che il gessetto e l'uscita, le sue direzioni. (note sul campo, Emanuela, scuola 4. Questo episodio è riportato anche nel poster a p.139)

L'energia dell'azione è una delle componenti fondamentali dell'azione improvvisativa. Dal ponderare si passa all'agire, e l'azione è tanto più pregnante nella storia improvvisata quanto è portata con un'energia ben focalizzata. Il balzo dall'osservazione all'azione in taluni casi rilevati ha una modalità espressiva fulminea, immediata, energica, istantaneamente generativa. Il passo dentro alla scena, in improvvisazione teatrale, è la decisione della scrittura di un nuovo capitolo, di una nuova proposta, di uno sviluppo di cui ancora nessuno conosce le implicazioni. È un atto vitale, pregno di significatività, che richiede un passo nell'ignoto, e proprio per questo è una faccenda corporea, l'essenza della mente incarnata che agisce e reagisce, attraversando il confine tra la stasi e l'azione. La scelta del momento in cui ci sarà il passo, in cui ci sarà una nuova proposta, non ha la natura di una scelta esclusivamente cognitiva: è il raggiungimento percettibile solo a una sensibilità ben allenata e orientata di una saturazione relazionale e narrativa del presente. Se ne vede un esempio nel poster riportato a p. 125, in cui Noemi fa una lunga valutazione corporeo-percettiva del momento più adeguato a entrare nella scena di gioco con bambine e bambini, smettendo i panni di arbitro e mettendo quelli di "giocatrice speciale" della partita.

L'esperienza dell'improvvisazione ha rappresentato, secondo gli insegnanti, la possibilità di sperimentare diverse modalità di reazione agli stimoli ed è stata un'interessante occasione di allenamento in questo senso, in particolare nella struttura di gioco del Portiere, che è stata rilevata come tipica della professione insegnante: il giocatore bombardato da stimoli differenti. Gli stimoli

arrivano, nell'atto di insegnare, molto velocemente, a più livelli e da fonti diverse. Sebbene, come risulta chiaro dalle battute iniziali di questo scritto, che lo scopo della ricerca non sia promuovere una formazione del docente orientata all'efficientismo anche da questo punto di vista, è tanto più evidente che, nel momento in cui i docenti riconoscono di essere sottoposti a molti stimoli in contemporanea, sia necessario che questa condizione di stress, forse inestirpabile, sia quantomeno giustificabile. Nel gioco d'improvvisazione, la pluralità di stimoli e la capacità di reagire è funzionale a creare una storia per il pubblico, la difficoltà in cui i partner di gioco mettono il Portiere è finalizzata in realtà a far emergere le sue qualità attoriali. Viceversa, i docenti sono sottoposti a imprevisti che non provengono soltanto dagli alunni: sono immersi dentro un sistema molto più complesso e sicuramente meno tutelato da regole formali rispetto al palcoscenico di un teatro durante uno spettacolo. I docenti hanno apprezzato la possibilità, nella "palestra" di improvvisazione teatrale, di esercitare la capacità di reagire, di costruire associazioni di idee, di proseguire la narrazione: l'esercizio emancipatorio e tutelante di leggere e rielaborare continuamente quanto accade punta ad evitare, nella cornice di ricerca-formazione, che la quantità di stimoli sommerga e crei alienazione.

Le micro-partiture del corpo sono funzionali alla creazione di un ritmo, ovvero di accenti sulla gestione del tempo. Il tempo può essere gestito a un livello più macroscopico, ovvero riguardante la ripartizione dei momenti dell'ora di lezione, oppure nel micro: con degli aggiustamenti corporei continui, il tempo può essere scandito e quindi il ritmo dell'attività modellato, anche se non sempre in senso di alta intensità (un ritmo intenso tenuto troppo eccessivamente potrebbe risultare stancante) (Chiara, scuola 1).

Mi rendo conto che faccio teatro, nel senso che cerco tutti i modi per catturare l'attenzione (intervista, Chiara, scuola 1).

Un determinato ritmo crea partecipazione nel gruppo, com'è stato rilevato durante le discussioni successive all'esperienza di improvvisazione teatrale dai docenti. Quando le regole di un gioco sono state assimilate, l'azione fluisce e il gruppo può cercare un ritmo che ha una qualità che varia di gruppo in gruppo, ma che ha, in generale, la capacità di tenere alta l'attenzione dei partecipanti. In generale, in improvvisazione teatrale, per favorire la creazione del ritmo, si cerca di focalizzare l'attenzione dei performer verso il fluire del gioco, piuttosto che nel rispetto della regola: quando vi è un errore, esso, per non interrompere il gioco, può essere tralasciato; non significa che esso non venga notato, ma che si cerca di riadattare il fluire del gioco a quanto avvenuto. Il gruppo, di conseguenza, creerà una propria sensibilità all'accettabilità dell'errore e preserverà il ritmo senza interromperlo o rallentarlo. Durante la seconda fase della ricerca, in generale, i docenti hanno rilevato un miglioramento del ritmo nei giochi di improvvisazione, conseguente alla ripetizione degli esercizi e alla crescita di conoscenza tra le persone del gruppo. La richiesta di produrre associazioni di idee, di non soffermarsi sull'errore nella sua dimensione giudicante, di favorire il flusso della storia,

creerebbe un allenamento che tutela la velocità mentale di connettere ciò che accade che contrasta la rigidità e la lentezza che aumentano con il salire dell'età (intervista, Chiara, scuola 1).

3.3.5 Sbagliare con leggerezza

L'improvvisazione teatrale richiede un rapporto con l'errore radicalmente diverso da quello comunemente diffuso nella società dell'efficienza. L'errore, in improvvisazione, non ferma il gioco e, fin dal primo giorno, i performer si allenano per non fermarsi di fronte allo sbaglio, proprio e del compagno: invece, si chiede loro di allenare un atteggiamento che favorisca il flusso della scena o dell'esercizio rispetto alla correzione dell'errore. Questo è risuonato anche nell'esperienza degli insegnanti negli incontri di gruppo:

Un'altra cosa rispetto all'errore è che io non lo vivevo male, per me era neutro il fattore errore. (...) sbagliavo, ridevo, ero proprio leggera nell'errore. (scuola 3, incontro 3)

Sempre rispetto all'errore, era molto bella quella leggerezza nel fare l'errore e sentire che il gruppo non mi stava giudicando ma sostenendo. Secondo me ho percepito quell'alleanza educativa che l'insegnante dovrebbe avere con il bambino, non contro l'errore, ma a favore del bambino per combattere l'errore. L'insegnante e tutto il gruppo ti aiuta ad andare avanti. Stavo attenta perché volevo farlo giusto la volta dopo, ma non avevo carico emotivo negativo del "ho sbagliato", oddio, la volta dopo sbaglierò. Era una cosa gioiosa. (scuola 3, incontro 3)

L'errore esiste anche in improvvisazione teatrale, ma il vissuto che si cerca di costruire attorno ad esso è radicalmente differente. L'errore cerca di essere alleggerito dal peso del giudizio di valore; invece, si cerca di ritenerlo un fenomeno come un altro, parte della dinamica creativa di gruppo. A volte l'errore viene rigiocato esattamente al pari di un'altra proposta e perde del tutto la sua natura di sbaglio; altre volte l'errore viene semplicemente non rivestito di attenzione, perciò il suo peso specifico rispetto al processo generale cala. A volte invece viene accompagnato da ironia o umorismo che ne alleggeriscono la portata e lo restituiscono al flusso generale. Quello che è totalmente da evitare, in improvvisazione teatrale, è puntare il dito verso l'altro, o soffermarsi troppo nell'autocommiserazione quando si è stati i primi a compierlo. Per lavorare su questo, in improvvisazione teatrale si propongono giochi "impossibili", così che scontrarsi con l'errore sia inevitabile per tutti. Tuttavia, solitamente il formatore accompagna il gruppo nel mantenimento del flusso del gioco così che la costruzione di un *habitus* mentale differente nei confronti dell'errore abbia l'occasione di svilupparsi. In questo senso, nella scuola 1, in fase di discussione, si è coniato il termine della "capacità di glissare", cioè di identificare che uno stimolo, o un errore, può essere tenuto in considerazione soltanto a un livello minimo, nel flusso improvvisativo. È una sensibilità che si crea e si allena quando si tiene in considerazione, al primo posto, la creazione collettiva invece della performance individuale. Focalizzarsi sull'errore appena compiuto sposta invece l'attenzione dentro di sé o sull'altro, perdendo di vista ciò che si sta co-creando, e questo potrebbe portare lontano dalla situazione del momento, che in improvvisazione teatrale significa una battuta persa, un oggetto

immaginario, una caratteristica di un personaggio che c'è solo in quell'istante. La necessità di mettere da parte per un secondo momento le valutazioni per prediligere il gioco del creare insieme, che si svolge nella dimensione relazionale che si snoda nel qui ed ora, è uno dei punti fondanti della pratica dell'improvvisazione teatrale che potrebbe avere un grande impatto nella formazione degli insegnanti di scuola.

L'occasione di fare esperienza di giochi di improvvisazione teatrale ha permesso a molti vissuti differenti di emergere, rispetto al tema dello sbagliare e, più in generale, dell'essere esposti all'imprevisto. La piacevolezza, la soddisfazione e il divertimento legati alla partecipazione ad alcuni giochi sono stati registrati in tutte le scuole e in molti punti delle discussioni, e mi sento di legare questo fatto al carattere ludico della proposta, che ha tutelato, anche esplicitamente, il rischio di entrare dentro un'ottica giudicante e performativa in senso estremo. Tuttavia, non sono mancate le testimonianze di ansia e di tensione, dovute all'entrare in contatto con un gruppo di colleghe non conosciute, e al mettersi in gioco in situazioni che, soggettivamente, ponevano più o meno in una condizione di vulnerabilità (per esempio, parlare di fronte ad altri). Con il proseguire delle sessioni, le partecipanti hanno registrato un maggiore coinvolgimento con le colleghe che corrispondeva anche a una maggiore tenuta ritmica (e quindi tecnica) del gioco, quasi a voler tracciare un parallelismo tra il crescere delle abilità tecniche del gruppo e il benessere all'interno. In generale, i giochi che richiedevano un maggiore coinvolgimento della parola sono stati quelli maggiormente legati alla paura di sbagliare, mentre i giochi più legati al non verbale erano quelli più slegati da questa paura. Il sostegno da parte del gruppo insito nelle proposte dei giochi di improvvisazione teatrale ha provocato, invece, una sensazione di rilassatezza. Non sono mancati tuttavia vissuti di imbarazzo o di blocco di fronte alle proposte. Ho cercato di tutelare da principio le partecipanti e i partecipanti indicando loro la possibilità di scegliere sempre quale postura adottare nell'esperienza laboratoriale: avevano infatti la possibilità di partecipare come osservatori o in modo attivo. Ritengo un fattore positivo che il momento di confronto successivo abbia potuto rappresentare l'occasione di dialogare rispetto a vissuti di controllo o di giudizio:

- a. Io faccio molta fatica, a trattenermi dal voler modificare la situazione. Io tutte le sante volte vorrei modificare tutto.
- b. Io su questa cosa volevo tornarci con te, a quel momento in cui [nel gioco della Storia Collettiva] ho detto una cosa e tu hai detto una cosa davvero in contrapposizione. E io un po' me l'aspettavo che tu l'avresti ribaltato. Ma qual è il meccanismo tuo? Di controllo?
- a. Non lo so, nella mia mente c'è sempre il bisogno di fare una cosa diversa. Nella banalità, nell'andare avanti, io faccio fatica a seguire un binario dritto, dopo 100 metri di binario dritto sto già male, ho bisogno di cambiare, ho bisogno di nuovi stimoli. E ho bisogno di vivere e lavorare su cose che piacciono a me. E questo le mie colleghe, povere, lo sanno perché subiscono tutti i miei "hobby". E sono un po' egoista in questo.

- b. Però tu non hai portato la storia su un diverso argomento, tu hai proprio negato la cosa che ho detto io. E io davvero non me la prendo. Io sono molto incuriosita dal tuo meccanismo. Non ho il timore di dire "Oddio, mi rifiuta". Però in un lavoro insieme questo può essere molto pesante perché uno si sente negato.
- a. È verissimo, infatti queste cose mi servono perché ho la prova lampante del fatto che è vero, la devo piantare, che sono pesante - devo cercare di tenere un po' più a freno questo carattere che vuole portare tutti dalla mia parte e assecondare i miei interessi. [facendo riferimento alla trama della storia co-creata] Pensa che io volevo far svegliare la bambina, farle buttare via il libro con il topo, perché era stata male e aveva avuto un incubo. Nella mia testa avevo quello, e avevo la cozza [in contrapposizione alla lumaca] l'altro giorno, io l'ho fatto in modo inconsapevole, non mi sono resa conto che potevo ferire, tra virgolette, la persona che mi stava donando qualcosa e io gliel'ho cambiata completamente, è stata la prima cosa che mi è venuta in mente. (scuola 3, incontro 3)

Nella scuola 3, è emersa un'interessante discussione rispetto al bisogno autopercipito di controllo e manipolazione della situazione di una delle partecipanti. A questa tendenza a cambiare l'andamento di una storia inventata collettivamente per portarla verso il proprio desiderio, corrispondeva un bisogno di non annoiarsi a stare troppo a lungo sulla stessa strada. La persona in questione ha poi proseguito facendo un parallelismo con il lavoro in classe e con le colleghe. L'auto-riconoscimento di questo pattern di funzionamento della partecipante, all'interno della cornice del gioco teatrale, ha permesso che non si creasse un conflitto, ma, nella cornice della ricerca-formazione, si è creato, a partire dal vissuto non confortevole di un'altra partecipante che ha posto la domanda, la possibilità di riflettere e ragionare, in modo costruttivo, sull'azione in classe e su ciò che emerge tra le righe, nelle relazioni. Il setting del gioco di improvvisazione che, per come è costruito, permette di fare esperienza, e di vedere gli altri e le altre nell'esperienza dell'imprevisto, della perdita di controllo, dell'errore, si è rivelato un buon mediatore per la discussione: un terreno di simulazione, di gioco e di finzione che permette tuttavia di ragionare su dinamiche reali che influiscono sul lavoro quotidiano con alunne e alunni, e colleghe e colleghi. In questo senso, il setting della ricerca-formazione ha creato l'opportunità di riflettere sull'esperienza professionale intesa in senso lato. L'esperienza di improvvisazione teatrale di per sé, fatta in modo slegato dalla cornice professionale dell'insegnamento scolastico, infatti, avrebbe lasciato alla volontà e all'opportunità personale l'eventualità di compiere percorsi discorsivi e riflessivi come quello citato poco sopra, mentre invece la richiesta puntuale di tornare sull'esperienza appena fatta ha consentito di creare connessioni tra quello che si era giocato nel setting teatrale e quello che invece si gioca tutti i giorni nel lavoro a scuola.

3.3.6 "Fare eco": la *mimesis* dell'insegnamento

La teatralità del corpo del docente passa dal diventare un tutt'uno con il contenuto da una parte, e con la relazione formativa dall'altra. Dopo le sessioni di improvvisazione teatrale, come già enunciato, gli insegnanti si sono soffermati sulla capacità di far prendere vita, con il loro corpo, a una

realtà fittizia. Anche per contrasto, riflettendo sul contesto classe, si sono soffermati su quel “crederci” che sembra direttamente proporzionale alla partecipazione sentita alla finzione del gioco. Proprio l’aspetto ludico, la scelta in un certo senso, di giocare insieme, è quello che è presente nel setting di formazione teatrale ma, invece, manca in classe:

Più che convinzione, che crederci, c’è questo aspetto ludico. Ci crediamo, dici “la fede in qualcosa”, ma non è così. C’è l’aspetto ludico che non puoi trascurare. C’è questa cosa della complicità nel gioco... non è che perché ci credi... e che credi? (scuola 2, incontro 3)

L’aspetto ludico e la complicità del gioco relazionale e fittizio che si crea in classe, durante una lezione, mi appaiono legate a doppio filo con la frequentazione, da parte dell’insegnante, di un aspetto giocoso della performatività in classe, che si manifesta attraverso un rispecchiamento reciproco tra insegnante e alunni che molto somiglia al gioco mimetico teatrale. Durante le discussioni della ricerca-formazione nella scuola 3 si è dato un nome a un fenomeno avvenuto durante alcuni giochi di improvvisazione teatrale, ma riscontrato durante le osservazioni e di cui tutte le insegnanti avevano un’esperienza diretta: l’imitazione reciproca tra adulti e bambini. Si tratta di uno spettro di atteggiamenti imitativi che i docenti hanno riconosciuto come tipici dell’improvvisazione teatrale ma presenti e frequenti anche nella loro attività di insegnamento.

Capacità di fare eco, di essere eco a uno stimolo ricevuto e dare una risposta immediata, è uno stile, più che un pensiero, è qualcosa da incorporare per rispondere ai bambini (scuola 3, incontro 3)

Nelle osservazioni sul campo effettuate, ho rilevato questo fenomeno del “fare eco” soprattutto in Erica (scuola 3): solitamente, si manifesta nella ripetizione di una porzione di frase pronunciata dai bambini con un volume basso e una corporeità accogliente e rilassata, e un rilancio senza soluzione di continuità. Come se effettivamente Erica “incorporasse”, come dice la citazione, il contributo del bambino o della bambina, lo facesse proprio per un istante infinitesimale, prima del rilancio. L’eco dell’insegnante sembra rispondere contemporaneamente a un doppio fine: confermare allo studente che è stato sentito, ascoltato e compreso; riportare le sue parole a un livello pubblico e collettivo, sottoponendole all’attenzione del gruppo. La ripetizione è una tecnica che si allena nell’improvvisazione teatrale proprio per costruire un *habitus* di accoglienza e di ascolto della proposta del partner di scena. Fare eco è rendere propria la parola detta dall’altro in un processo istantaneo che, in questa appropriazione, consente la riflessione e la creazione proprio perché qualcosa di pronunciato da un altro diventa mio, e se lo ripeto è rinforzata la sua presenza per la collettività che assiste al processo. È una modalità di costruzione di un riferimento comune nella storia di tutti, e l’esistenza di un riferimento consente la costruzione successiva, il ritorno, la trasformazione, come abbiamo visto nel paragrafo precedente. Il rilancio, passaggio successivo all’eco, non è un ricalco della parola pronunciata ma è una rielaborazione, in chiave euristica, dell’intervento del singolo alla collettività. Anche se questi aspetti dell’interazione sono tecnicizzabili

(e infatti si riscontrano molti esercizi, nella didattica dell'improvvisazione teatrale, che lavorano sulla ripetizione della parola del partner e sulla riproposizione tramite associazioni libere: Razowsky 2023; Spolin 2005; Ryan Madson 2005 solo per citarne alcuni), non si tratta di processi esclusivamente tecnici, ma, almeno per quanto riguarda i dati raccolti dalla ricerca, basati su una sintonizzazione tonico-emotivo-relazionale messa in campo in modo spontaneo, anche se, chiaramente, nell'ambito di una professionalità strutturata. L'ascolto e l'espressività della voce, su cui si discuterà a breve, sono innanzitutto fenomeni corporei e dunque questa particolare espressione della *mimesis* dell'insegnante si trova al confine tra teatralità e natura relazionale dell'insegnamento. Il teatro, d'altro canto, nasce dal gioco della *mimesis*, dall'imitazione di un fatto del mondo. È quindi innanzitutto un processo di relazione con questo altro: con l'imitazione si diventa l'altro e in questo modo si comprende meglio. Tuttavia, l'atto imitativo non ha un esclusivo fine rappresentazionale: il bambino che imita per gioco il gatto diventa gatto con tutto sé stesso e crede di essere gatto - eppure la figura che ne risulta non è interessante in quanto rappresentazione di un gatto, ma piuttosto perché è un atto performativo della relazione possibile tra "bambino" e "gatto". Orientarsi sulla dimensione performativa, piuttosto che rappresentazionale, dell'atto mimetico, permette di dare luce al processo improvvisativo in atto quando un insegnante riprende alla pari il punto di vista dell'alunno: in quei brevi istanti, l'insegnante fa suo quanto detto, in questo senso, a livello percettivo, sembra *sentire* quei pensieri, quelle sensazioni implicate in ciò che l'alunno ha portato; è una raccolta di informazioni che ha un taglio più che cognitivo, perché legata al sentire emotivo e al percepire corporeo. È un micro-avvenimento, perché poi si passa in breve tempo al rilancio.

"Che bellezza", commenta dolcemente Erica. "è che mi piacciono proprio tanto i fiori" dice R., "Ti piacciono i fiori (riprende), e loro, e a quanto pare anche tu piaci a loro", commenta Erica, stabile su entrambe le gambe con il libro tra le mani, abbassandolo verso l'esterno accompagnando la frase, guardando verso R. e ammiccando con le sopracciglia. Torna quindi a guardare il libro, ma R. interviene ancora: "Stanno già crescendo qua, sono margherite (R. ha il banco vicino alla finestra che dà sul giardino)". Erica torna con lo sguardo su di lei. Mi dà l'impressione di darle moltissima attenzione in questo momento. Sorride, e inarca la schiena all'indietro, "Ecco!", dice, piegandosi in avanti e flettendo il ginocchio sinistro. Fa mezzo passo all'indietro e guarda verso il fondo della classe per un attimo, poi lo sguardo torna su R. (...) L'espressione degli occhi di Erica è ancora ridente. Una gamba davanti all'altra, lo sguardo naviga sul gruppo classe, si posa su R. "I fiori lo dicono!" dice, riprendendo le parole di R. (note di campo, Erica, scuola 3)

D'altra parte, nella scuola 3, bambine e bambini non si tirano indietro in questo gioco d'imitazione e le insegnanti vengono imitate, a volte in modo esplicito e performativo, altre in modo più sottile e incarnato, durante il gioco libero. La *mimesis* è un aspetto della coesistenza umana da prendere in seria considerazione nei processi educativi, che può porsi a vero e proprio paradigma pedagogico, in grado di aprire un canale d'accesso a un rapporto con le cose più che razionale: corporeo, emotivo e simbolico (Scaramuzza, 2016). L'improvvisazione teatrale ha fornito, in questa ricerca, l'occasione

per praticare la *mimesis* in un cerchio di adulti nel perimetro ludico dei giochi proposti, e l'accensione di questa modalità di essere e stare ha innescato alcune considerazioni importanti:

Noi abbiamo una responsabilità enorme, il nostro esempio che vedono ogni santo giorno, e che alla fine assorbono... cioè se ci pensi, un po' di vertigine ti viene. Penso che davvero abbiamo una responsabilità enorme. A freddo a volte mi dico che non la dovevo fare una certa cosa. Bisogna sempre cercare di mostrarsi veri, ma nella parte migliore della propria verità, ma questo gioco delle imitazioni veramente lo agiscono anche senza volerlo. (incontro 3, scuola 3)

Essere oggetto di *mimesis* dell'altro, a maggior ragione dell'adulto, significa essere investiti di uno sguardo attento e, se la *mimesis* ha una certa qualità, valorizzante (incontro 3, scuola 3). L'improvvisazione, quindi, passa attraverso la pratica continua di tale riconoscimento reciproco che riesce a incorporare l'avvenimento portato dall'altro nel flusso degli accadimenti. Per costruire insieme si è/*diventa* insieme, contemporaneamente e temporaneamente, prima di diventare altro, in un mutamento di forma continuo che non è casuale, ma interrelato.

3.3.7 Umore, ironia, giocosità

Due anni fa, mi ricordo quando iniziato, la classe che a maggio dormiva, a un certo punto mi sono messa a dire, in mezzo a una lezione di grammatica: "Perché come vedete fuori dalla finestra "la balena rosa che sta volando", che non mi sarebbe mai venuto in mente. Questi si sono girati tutti: "ma non c'è una balena rosa!" Ecco allora, siccome siete attenti alla banana rosa, potreste stare anche attenti a quello che sto dicendo io. Quindi cioè mi accorgo proprio che faccio cose strane, per cui... per metterli in fila al bagno dico, "Ragazzi ma non vi è venuto in mente di prendere il numerino?" – e loro "No!"; "Ma come, non vedete che c'è la macchinetta per prendere il numerino?" ... che è una cosa che mi... cioè immaginarsi oggetti dove non ci sono è una cosa che... e quindi loro si sono messi tutti in fila, hanno preso il numerino e dicevano "anche io". (intervista, Chiara, scuola 1)

L'insegnante, nel caso appena riportato, ha adottato una prospettiva comica sulla situazione, quasi clownesca: ha associato a una situazione presente una simile e ha creato il gioco di finzione e lo spiazzamento dato dall'accostamento delle due situazioni risulta in un effetto divertente – che contemporaneamente alleggerisce il clima, lo rilassa e lo calma (pensiamo a una fila chiassosa e disordinata che diventa una fila di persone ordinate immerse in un gioco). Il gioco comico, quindi, risponde a quella funzione disciplinare che troppo spesso viene assolta con modalità relazionali punitive e aggressive. Questo si nota anche nel primo esempio, in cui lo spiazzamento comico va a ricondurre l'attenzione di alunne e alunni, richiamata proprio dall'oggetto assurdo e dalla proposta fuori contesto. Ancora, Chiara porta un altro esempio di gestione di una situazione educativo-disciplinare attraverso il canale comico:

Sì, qua c'è proprio la scena della maestra che fa la santa che rimedia ai suoi errori. Però lui ci sta dentro perché sa che sto scherzando, cioè non lo sto rimproverando in maniera aspra... e la cosa "mi faranno Santa alla fine" perché lui, cioè, lo sa, lui gioca, secondo me anche lui gioca con questa fisicità, perché sa che comunque "Sì, ok, disturbo [a chiedere un materiale che non ho portato da casa], ma fino a un certo punto". Fossimo stati senza

mascherina, avrebbe visto che comunque sorridevo e sarebbe stato meglio, Ma non sembra turbato. (intervista, Chiara, scuola 1)

Divertono le immagini che si creano nelle configurazioni del corpo, dello spazio e dei materiali. Si realizzano nella riproposizione fantasiosa e immaginifica della situazione concreta. Ecco altri esempi:

A me lo sport comunque piace, piace l'attività e mi piace anche soprattutto lo sport collaborativo, lo sport di squadra. Queste cose. E veramente a volte ridiamo da morire, cioè anche quando non so, magari dici... Bandiera, me lo ricorderò sempre, una volta io ero su una sedia, dicevo "mi raccomando, ora partono..." (...) erano due parole di inglese. Uno deve caricare sulle spalle l'altro e arrivare. Arrivavano tipo così, come se stessero nel deserto del Sahara, come se stessero arrivando praticamente all'oasi, all'acqua a prendere sto foulard da portare. Era troppo bello vederli, vedere le loro espressioni, anche le loro strategie per arrivare alle soluzioni. A me queste cose piacciono tantissimo. (intervista, Noemi, scuola 1)

Sì. Poi un'altra volta, non dovevo far passare davanti alla cattedra, non mi ricordo perché, si era bagnato... "Qua ragazzi, c'è un burrone, ci finite dentro!" E questi girano intorno alla cattedra e dicevano, "Non ci sono andato dentro?" "Eh no, sennò saresti caduto!". E quindi questi modi di fare qui li ho presi molto dal surrealismo che ti viene dall'improvvisazione, cioè: qualsiasi cosa può diventare qualsiasi cosa. (intervista, Chiara, scuola 1)

L'improvvisazione teatrale è tradizionalmente legata al teatro comico. Realizzando spettacoli istantaneamente, spesso quello comico è un linguaggio calcato nello spettacolo improvvisato perché ha un effetto immediato e porta l'audience su un piano di compartecipazione allo show. È comico, anche senza volerlo, l'accostamento tra due situazioni che normalmente non starebbero insieme e la risata e l'applauso spesso accompagnano la soluzione trovata dai performer per trovare la connessione dei punti. L'improvvisazione fa diventare "qualsiasi cosa" un punto di interlocuzione e questa capacità immaginifica di vedere modalità inedite di relazionarsi tra personaggi e con l'ambiente è alla radice della creazione di giochi di comicità istantanei. L'effetto, nella cornice della scena classe, è quello del ridere insieme, che è un modo per sentire di essere all'interno della stessa esperienza con altre e altri: la percezione di essere legati da un sentimento di gioia e divertimento. Sicuramente l'ironia e il comico hanno i loro lati oscuri: l'alleggerimento può assottigliare la profondità richiesta da una determinata situazione relazionale o didattica, così come il comico può andare a sedurre verso una richiesta di soddisfacimento della risata del pubblico troppo rapida e superficiale; anche il comico, infatti, ha una dimensione performativa che può diventare asfissiante; o, ancora, la risata e lo scherzo possono fare da scudo rispetto alla necessità di andare in profondità su alcune questioni. Tuttavia, rimane uno strumento/approccio che può avere delle potenzialità enormi rispetto al creare un ambiente di classe sereno e collaborativo. L'approccio umoristico può colorare l'atteggiamento dell'insegnante anche con toni più sottili e permeare la sua presenza: per esempio con uno stile di linguaggio iperbolico, volto a evidenziare le discrepanze e le piccole assurdità delle situazioni, approdando spesso e volentieri alla risata (Laura, scuola 3), lo scherzo e il tono giocoso che si ripresenta continuamente nelle interazioni (Chiara, scuola 1), la finta esasperazione di fronte a un

errore o a un comportamento con delle caratteristiche di sconfinamento disciplinare (Emanuela, scuola 4, come si vede nel poster a p.139).

8. Rielaborazione dalle note sul campo del 19/5/2021, scuola secondaria di primo grado di Cernusco Lombardone (LC), classi quinte. Emanuela è insegnante di matematica, fisica e biologia.

Laboratorio di fisica. La classe è divisa in cinque gruppi, ogni gruppo alle prese con un esperimento di fisica differente. Il tema del laboratorio sono le misurazioni statistiche. Nel laboratorio si sente molto vociare, ragazze e ragazzi parlano e discutono mentre utilizzano gli strumenti ed effettuano le misurazioni. Emanuela si avvicina a un tavolo, non è udibile lo scambio ma gesticola con due dita verso le provette, abbassando la schiena verso il piano di lavoro e appoggiandovi le mani. Lo sguardo è sui ragazzi e sui fogli dove stanno annotando le misure. Si solleva e va verso il tavolo vicino, forse seguendo uno stimolo uditivo. Si avvicina e li osserva con la schiena appoggiata al muro. Appena presa posizione, viene interpellata direttamente nella conversazione: "Prof, ma questo è un litro?". "Non lo sapremo mai se non lo misurate, ragazzi". Il tono sembra sarcastico, il volume è medio alto, mi sembra possa trattarsi di una prosodia finalizzata a agganciare l'attenzione dei ragazzi. La mano sx si è aperta, poi si richiude a braccia conserte continuando a guardare il gruppo e i materiali, dice: "Che volume è quello iniziale?" La mano si riapre mostrando di nuovo il palmo, orizzontalmente, ai ragazzi. Il braccio indica il becker al centro del tavolo. "500 qua. Ma fino a qua." le rispondono. "Eh, in questo laboratorio non ci sono proprio altri strumenti per misurare il volume..." Sottolinea un'espressività di rassegnazione, iperbolica, incrociando le braccia e scuotendo la testa con gli occhi chiusi.

Questa modalità ironica sembra chiamare una risposta altrettanto scherzosa da parte di una ragazza: "La bidella!" Il resto del gruppo ride e ripete con sconcerto "la bidella?!" e questo dà il là a Emanuela di allontanarsi dal gruppo, con un'espressione di evidente divertimento e finta rassegnazione per la risposta fuori luogo.

Emanuela, mentre si mette le mani sul volto per sottolineare il finto sconforto, prosegue il suo giro e va ad osservare il gruppo che sta lavorando nel corridoio, nello spazio adiacente all'aula. Li osserva dallo stipite. Le mani sono dietro la schiena, giunte sui glutei, le spalle sono appoggiate allo stipite, i piedi intrecciati. Forse è già stata interpellata anche lì appena dopo essere stata vista perché annuisce. Li osserva per qualche secondo, poi gesticola con la mano interloquendo (non udibile).

Incrocia le braccia e con la mano sinistra si tocca la frangia e si tira la mascherina. Poi tira su l'indice, annuisce e quasi di scatto rientra nell'aula, diretta verso la lavagna, afferra un gesso e torna fuori. L'entrata e uscita hanno un passo deciso anche se non eccessivamente veloce. Non guarda altro che il gessetto e l'uscita, le sue direzioni. L'attenzione di Emanuela ora sembra al 100% su quel gruppo, anche se la situazione del laboratorio sta presentando molteplici sollecitazioni. La raggiunge con la videocamera e lei si scusa per essere uscita di scena, io le dico di non preoccuparsi. Torna a guardare verso il lavoro per terra.

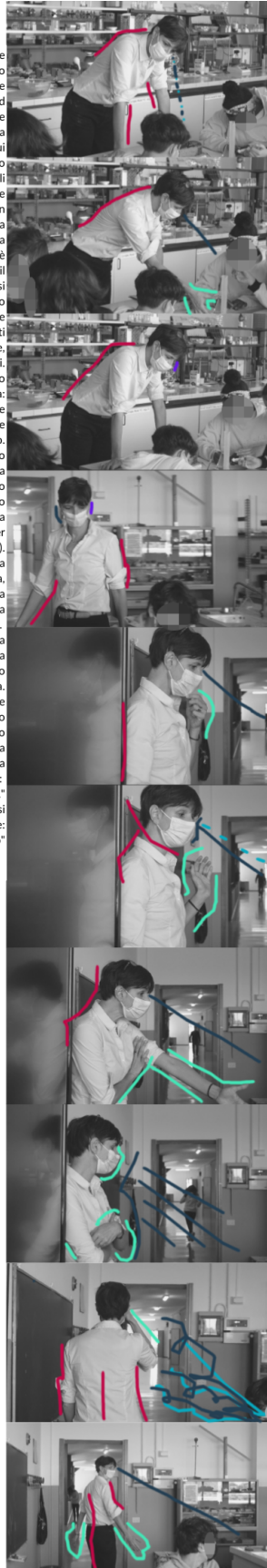
Mentre i ragazzi sistemano un tubo nella pendenza giusta per fare scivolare un oggetto, lei si china di fronte a loro, a circa un metro e mezzo di distanza, traccia una riga con il gessetto e dice: "Vediamo se arriva fino a qua". E si rialza, mettendo le mani dietro la schiena, continuando a osservarli in silenzio. Poi annuendo, si allontana, camminando si gira verso di loro sollevando l'indice e dice:

"Bravi. I primi dieci li facciamo a meno cinque."

Poi si gira verso di me, mi guarda negli occhi qualche istante, e, quasi sususandosi, dice, prima di rientrare in classe:

"Eh... faccio avanti e indietro"

Mondi, pianeti: in ogni cantone
la storia è un'altra.
ogni spigolo chiede
una *me* diversa
e allora posso
fare spazio
fare vuoto
alla chiamata
sistemarmi, in volume e capacità
applicare misure
togliere pesi



e compongo, e intreccio
nello sguardo

Poster 8

3.4 Performare la materialità a scuola

Durante lo svolgimento della ricerca, le restrizioni dell'emergenza sanitaria avevano anche interdetto la possibilità di entrare in un rapporto di vicinanza fisica e in taluni istituti c'erano state delle normative interne di divieto di alcuni tipi di attività durante la didattica (come, ad esempio, le drammatizzazioni teatrali). All'interno di queste delimitazioni materiali che imbricavano i corpi in alcuni tipi di movimento e relazione, gli insegnanti, che naturalmente hanno dato a luce a delle modalità non passive di relazione con queste circostanze strutturali, dopo il laboratorio di improvvisazione teatrale, hanno fatto emergere le differenti qualità delle intra-azioni possibili tra corpi, spazi, oggetti e tempi. Per esempio, a proposito dell'imposizione dell'organizzazione spaziale dei banchi imposta dalle normative:

Loro sono orientati verso di te con lo sguardo (banchi). È un peccato perché invece è il gruppo la dimensione con cui in realtà nella vita ci si relaziona. Questo è un deficit. Ma allo stesso tempo mi sono accorta che in molte occasioni è stata importante la parola. Un discorso che dà il tempo a tutti di intervenire e tenere il gruppo. (scuola 3, incontro 3)

La discussione è come lanciare la palla. La parola può passare da uno all'altro e quindi è come se ci fosse un movimento. (scuola 2, incontro 1)

Il tema delle configurazioni spaziali degli arredi è stato molto presente sia nella prima che nella seconda fase della ricerca: dalla riflessione del significato e della valenza della disposizione frontale, "ex cathedra" (intervista, Saverio, scuola 2; intervista, Francesco, scuola 2), che risulta più adeguata quando si ha un concetto da portare alla classe; alla scelta di configurazioni diverse, talora limitate dalle disposizioni dell'emergenza sanitaria, per favorire attività di movimento (intervista, Francesco, scuola 2); o lo spostarsi in giardino o in aule sgombre per alcune attività, per favorire la costruzione di un cerchio seduti per terra (Laura, scuola 3). Lo spazio non è un dato perenne, ma è mobile a seconda dell'azione su arredi e materiali; può trattarsi di uno spostamento fisico in un altro luogo, a inizio della lezione; oppure, una differente percezione dello spazio può essere data dal movimento dentro lo spazio stesso; per esempio, dal parlare, anziché dalla cattedra, dal fondo della classe, da un altro punto (Chiara, scuola 1; Noemi, scuola 1), o chiedere agli alunni di muoversi in un punto diverso dell'aula, o semplicemente di sgranchirsi e muoversi, prima di iniziare una nuova lezione (intervista, Chiara, scuola 1). Lo spazio agisce attraverso di noi e, contemporaneamente, con la nostra azione siamo in grado di farlo agire: questa intra-azione, molto chiara all'arte teatrale, avviene quotidianamente, nella cornice di una conoscenza professionale implicita, anche nelle classi di scuola. C'è stata infatti chi, rivedendosi, si è ritrovata seduta più spesso di quanto lo desiderasse (intervista, Noemi, scuola 1): viene da chiedersi se questa cosa potrebbe accadere se, di *default*, ci fosse una proposta di configurazione spaziale differente da quella che, nelle classi osservate nella prima parte della ricerca, era tipica: cattedra e banchi singoli posti in file frontali, così com'è stato tipico nella

maggior parte degli istituti durante le restrizioni pandemiche. Lo spazio non è neutro. La soluzione materiale adottata durante l'emergenza Covid per il mantenimento dell'attività scolastica è stata volta all'isolamento dell'esperienza, l'impossibilità di vicinanza fisica, il mantenimento di presidi che minimizzavano l'espressività del volto:

In quel periodo lì, adesso non più, mettevo due mascherine addirittura, perché mi era uscita la reazione sulla pelle; e quindi tutto ciò mi sa che anche a livello di voce mi chiudeva molto, no? Cioè, pensa anche questa cosa no? Incide tantissimo. Anche il fatto che chiaramente il viso è coperto. (intervista, Erica, scuola 3)

Anche in questo caso si vede che chiaramente la presenza del presidio sanitario intra-agisce con l'insegnante, connotando la sua espressività; le intra-azioni, però, si possono rendere evidenti seguendo la direzione opposta, dall'insegnante al materiale: per esempio, l'utilizzo del gel sanificante per le mani, sempre per Erica, assume un connotato particolare quando vede una bambina che, in un gioco condiviso di imitazioni, la imita sanificandosi sempre le mani:

quindi S. [la bambina che ha fatto le imitazioni] mi ha fatto capire questa cosa, che era anche un po' inconsapevole. Sì, sì, io mi igienizzo tanto le mani ma perché - cioè S. me l'ha detto - "ma perché vai da tutti i bambini quindi per forza devi igienizzarti tanto!" (...) ma è anche un modo anche lì, per smorzare un po' perché io, ecco, anche questa cosa, e io spesso magari non trovo il mio, non parlando; magari, non avendo spazio, non essendo sempre attiva e avendo un ruolo secondario, magari anche di supporto ai bambini, spesso io faccio fatica a trovare il mio spazio all'interno della classe e quindi per... per smorzare anche un po'. (intervista, Erica, scuola 3)

Inoltre, nel 2021 era attiva la Didattica a Distanza, che permetteva la fruizione delle lezioni da remoto a chi era assente per determinati motivi. Questo è stato rilevato come molto faticoso dagli insegnanti: una dimensione in più a cui badare, erosiva del tempo dell'accensione del computer e dei programmi e dell'energia attentiva per il controllo degli aspetti tecnici. È stato rilevato come questi aspetti abbiano giocato a sfavore della presenza attiva nel qui ed ora in alcuni casi (intervista, Fabio, scuola 2) e come fossero vissuti come erosivi dell'energia (intervista, Chiara, scuola 2).

Vorrei in questa sede evidenziare quanto un'intensificazione di una configurazione materiale fortemente controllante e disciplinante, come quella deducibile dalle normative dell'emergenza pandemica, possa affaticare la possibilità di dare una risposta creativa e non automatica all'imprevisto. Le breccie da tenere aperte (Ciampa, 2020) sembrano in questo senso, per gli e le insegnanti, essere state, nel periodo del 2020-21, più divaricate e sotto una pressione più intensa. L'esperienza del laboratorio di improvvisazione teatrale ha permesso di entrare in una relazione di tipo performativo con gli spazi delle scuole dove si è svolta, differente da quella quotidiana. Questo ha permesso, in alcune occasioni, alle insegnanti di considerare che tipo di configurazione spaziale e materiale le facesse sentire più a proprio agio nel momento dell'attività teatrale. Le qualità in grado di muovere questo vissuto sono state, in particolare, il grado di protezione/esposizione che ciascuno ha potuto sperimentare in ciascuna configurazione (per esempio, il lavoro in piccoli gruppi è stato

ritenuto maggiormente protettivo del fare lo stesso gioco con qualche partecipante seduto a pubblico) e l'esperienza sensoriale dello spazio stesso, per esempio la qualità del suono all'interno di una particolare aula che risultava più o meno gradevole. O ancora, la richiesta di chiudere gli occhi e di considerare ciò che si era memorizzato dello spazio attorno, è stata definita "straniante ma stimolante" (scuola 3, incontro 3). La finzione teatrale che gioca con le analogie spaziali talvolta entra nel quotidiano della classe: a chi è in fila per il bagno può essere assegnato il numerino di una macchinetta invisibile; o si può creare una voragine di fronte alla cattedra perché momentaneamente non si può passare perché si è rovesciata dell'acqua (intervista, Chiara, scuola 1). Agire in modo creativo e performativo ha messo alla luce che la realtà finzionale creata all'interno del gioco d'improvvisazione interroga la realtà fattuale dello spazio: una pallina immaginata, lanciata da una persona all'altra, si colloca comunque nello spazio del laboratorio e con esso si relaziona: rimbalza, sfugge, aumenta la sua velocità. Questo aspetto, cui tenere conto durante l'esercizio, è affine a quello del movimento dell'insegnante nello spazio di classe. Il movimento è stato generalmente considerato come una modalità di ravvivare l'attenzione e il clima di classe. I giochi di improvvisazione teatrale hanno permesso di sperimentare differenti modalità di attraversare lo spazio, e di riflettere sull'immobilità che invece solitamente sembra connotare la scena della classe (scuola 1, incontro 1). C'è chi vive una sensazione empatica molto marcata con ragazze e ragazzi rispetto a questo tema, e chiede esplicitamente loro di muoversi, di alzarsi durante il cambio dell'ora, di prendere altre posizioni (scuola 1, incontro 1; Chiara, intervista, scuola 1; Emanuela, intervista, scuola 4). Dal canto loro, gli insegnanti, rispetto a quanto rilevato nella ricerca, si muovono nello spazio con modalità energetiche differenti. Il movimento è un'intra-azione che parte dall'intenzionalità di un rapporto creativo con la materialità data e/o risulta dall'effetto dello spazio sul corpo:

- I banchi ad isola stimolavano il girare; con i banchi come adesso, faccio solo avanti e indietro. Ma il movimento cattura i bambini. I movimenti... come rendere i bambini appassionati quando si legge.
- (...) La staticità non aiuta la parola a essere ricordata. (scuola 3, incontro 2)

Per esempio, si riscontra il movimento circolare attorno a una situazione di dibattito (Saverio, scuola 2); oppure, come si vede nel poster a p.139 il movimento diretto, intenzionale, di grande energia, tra gruppi in laboratorio e materiali (Emanuela, scuola 4); il movimento a U tra i banchi singoli durante un lavoro individuale, lento ma incessante (Francesco, scuola 2). Durante la discussione dopo l'esperienza di improvvisazione teatrale, si è riflettuto come un alzarsi e muoversi dalla cattedra possa abbassare la tensione di una serie di interrogazioni che stanno andando male (scuola 2, incontro 2): quell' "andare verso" di cui si è già parlato. I giochi del laboratorio di improvvisazione hanno poi fatto sperimentare un linguaggio dello spazio differente, orientato alla relazione:

Il “pentagono” invece ci fa mettere nella posizione giusta considerando con chi stiamo parlando. Se sto parlando con Pippo, so che sto parlando anche con la sua situazione familiare, dobbiamo pensare a quello che sta "dietro". Quindi dobbiamo saperci immedesimare nella vita di ogni bambino. (incontro 3, scuola 3)

Il gioco dei Mondi, una variazione sul gioco del Portiere, con una configurazione spaziale pentagonale nel caso della scuola precedente, fa accedere a differenti storie con il movimento nello spazio. Questo ha portato a pensare al movimento dell’insegnante nella scuola:

Io ho 11 classi su 2 scuole diverse: in ogni classe mi devo ricordare chi c'è, qual è stile educativo prevalente; ci sono classi in cui io non funziono. (incontro 3, scuola 3)

Difficile riprendere la scena che l'altro ha lasciato. Anche tra colleghe, anche questo. È importante avere uno stile condiviso... avere condivisione di idee, a livello educativo. Anche per i bambini. (incontro 3, scuola 3)

Il gioco dei Mondi, richiamato nel poster a p.139, è una metafora generativa per riflettere sull’insegnante che si muove in una situazione di lavoro contemporaneo in gruppi all’interno della classe, perché traspone, nel performer che varca i differenti mondi, la medesima attitudine dell’insegnante che si muove tra i gruppi di lavoro: la capacità di leggere la situazione proposta in ciascun “mondo” in modo rapido, di individuare il bisogno e valutare la situazione, la costruzione di una rapida connessione (corporea, emotiva, cognitiva) con i componenti di ciascun gruppo e con il lavoro che si sta svolgendo, il bilanciamento tra ciò che è possibile controllare e ciò che invece è necessario lasciare andare. Una differenza evidente con il gioco dei Mondi è che, nel gioco teatrale, le storie sono tutte sulla stessa piattaforma scenica e i giocatori non implicati nella scena “accesa” sono inattivi; gli insegnanti, invece, in alcune modalità organizzative della loro professione si trovano a varcare porte chiuse e non hanno, ove non ci sia a livello istituzionale un’occasione che sistematicamente e intenzionalmente lo permette, modo di sapere cosa è accaduto nella classe o nel gruppo di lavoro, prima del loro arrivo. Questo significa anche che gli alunni e le alunne hanno fatto magari molte altre cose prima dell’incontro con l’insegnante, e questo va ricordato e considerato (incontro 1, scuola 1).

Per quanto riguarda il tempo, invece, in modo critico, nella scuola 2 durante la seconda fase della ricerca, è stato evidenziato come l’organizzazione istituzionale del tempo sia alienante e faccia diventare gli insegnanti “computisti”, poiché gli adempimenti burocratici come la compilazione del registro e (nel 2021) l’accesso alle piattaforme di videoconferenza mangiavano via una grande porzione dello scarso tempo a disposizione (la scuola 2 è una scuola secondaria superiore e le lezioni sono di 50 minuti). La ricerca ha evidenziato come l’improvvisazione del docente sia caratterizzata da un approccio flessibile, con le attività che a volte prendono pieghe inaspettate, richiedendo più o meno tempo del previsto e richiedendo quindi degli adattamenti (Laura, scuola 3; Fabio, scuola 2; Erica, scuola 3). Un rapporto con il tempo che non teme di “fermarlo”, come abbiamo visto, di prenderselo per valutare il da farsi. Un tema fondamentale, sollecitato dalla seconda fase della ricerca ma rintracciato anche nella prima, è quello della scansione del tempo, ovvero del ritmo. Il ritmo è

principalmente tenuto dall'incorporazione dell'insegnamento: è nella prosodia, nel movimento nell'aula, nello sguardo, che l'insegnante sembra maneggiare il tempo della lezione. È poi anche la risultante della scansione di attività e del loro susseguirsi. Mi è talvolta capitato di avere la percezione interna di un ritmo tendente in modo eccessivo all'accelerazione (scuola 1), con un susseguirsi numeroso di attività che non mi consentiva, da osservatrice appena arrivata, di raccapezzarmi rispetto a quanto stava accadendo. Ma il ritmo "giusto" è una questione di equilibrio, e quest'ultimo nasce dall'immersione nella situazione in corso: nelle relazioni, nell'insegnamento di un contenuto, nell'intra-azione con gli spazi di segno attivo e creativo.

Nella scuola 2, durante la ricerca-formazione, le discussioni hanno assunto un connotato fortemente critico volto agli aspetti vincolanti dell'istituzione scolastica, non soltanto gli aspetti materiali, ma quelli sociali: l'obbligatorietà dell'istruzione, fattuale o comunque socialmente percepita (la scuola 2 è una scuola secondaria superiore), potrebbe rendere impossibile ritrovare e nutrire una natura ludica e partecipe della scuola:

L'improvvisazione ha una sua magia, una sua bellezza del gioco, ti fa pensare a un'idea utopica, a una scuola giocosa, di piacere, dove tu possa incantare gli studenti, come noi siamo incantati nel momento in cui giochiamo. Qualsiasi gioco facciamo. E che questo si possa riprodurre a scuola. Ma non si può. Quando giochiamo a pallone, o a fare improvvisazione lo abbiamo scelto, volontariamente ci siamo messi in gioco. Gli studenti quando vengono a scuola non fanno questa operazione, stanno venendo qui perché bisogna socialmente farlo, perché se no non si va avanti. Affronti quello che ti passano. Ad alcuni magari piace, ad altri no. Non abbiamo la possibilità di far diventare la scuola un gioco. Però ho pensato che quello che Laura sta facendo, un ragionamento sul lavoro sull'imprevisto può darci degli strumenti in più per dialogare con tutti i fattori che entrano in gioco nella relazione a scuola e nell'apprendimento. È uno strumento in più per costruire relazione. Questo non vuol dire che si risolvano le contraddizioni. Non c'è modo di risolverle. (scuola 2, incontro 3)

Queste affermazioni, pronunciate di fronte ai colleghi, all'ultimo incontro, hanno avuto un peso cruciale nello sviluppo della discussione, in cui i docenti, messe da parte le considerazioni esplicite sui giochi proposti, hanno sfruttato l'ora di discussione per confrontarsi in modo serrato su queste tensioni contraddittorie che operano nel loro agire.

- Quello che noi dovremmo arrivare a far vivere ai ragazzi è arrivare all'anima, tant'è che nel gioco c'è stato un momento interessantissimo, quello degli occhi chiusi, per tutti immagino. Lavori con la percezione. Dovrebbe essere la percezione il centro. Noi vogliamo dare le nozioni e rischiamo di perdere l'anima.
- Provo a tenere insieme: l'improvvisazione comunque è possibile se c'è una base solida, perché in tutte le arti, in tutti i campi, chi improvvisa ha alle spalle momenti di noia, di fatica, di esercizio. Anche la scuola richiede un sacrificio. Per fare questo ci vuole un principio: il principio di realtà. Cioè dopo ti confronti. Questo è un aspetto della scuola che non può essere solo questo. Trasmettiamo che devi faticare e devi sudartela, per arrivare a improvvisare. (...) Nel momento in cui cerchi di coinvolgere, dimenticarsi di questo aspetto ha il rischio di far diventare arida la scuola. Il senso delle cose. Se noi questi contenuti li avessimo fatti in un classico corso di formazione ci saremmo fatti due p*lle così, ora lo stiamo percependo e partecipando con l'anima, quindi le due cose possono stare insieme, non sono in contraddizione (scuola 2, incontro 3)

Osservando l'emergere, in tutti i gruppi della ricerca-formazione, di considerazioni critiche rispetto ai vincoli e ai confini non ritenuti generativi della scuola, verso il termine del percorso, ho ipotizzato che diversi fattori possono aver contribuito a innescare questa tendenza: la natura ludica delle proposte, che ha spogliato "i ruoli" e ha proposto l'ingresso in un'altra cornice; il contenuto della proposta, che è una continua richiesta di muovere il corpo, di associare le idee, di non giudicarle, di appropiare regole e limitazioni per l'agio creativo che lasciano a disposizione; la modalità di funzionamento delle proposte, che è collettiva, che coinvolge il gruppo in modo collaborativo e non competitivo. Il ritrovare nella discussione post-laboratoriale un'occasione per riflettere, anche criticamente, sull'agire in classe, è stato un vissuto comune, registrato in tutte le scuole della ricerca; un'occasione che sembra in generale poco presente, anche se molto desiderata dagli insegnanti.

Buttiamo via le programmazioni in burocrazia, noi dobbiamo far finire questa cosa. Avere più momenti come quelli in cui facciamo cose diverse e importanti, che sono pagati, dovrebbe essere così. Mettiamo in discussione questa cosa (scuola 3, incontro 3)

3.4.1 Una didattica improvvisante: la spugna, l'elastico e l'altalena

Improvvisando, i docenti entrano in un rapporto performativo con gli aspetti materiali, strutturali e normativi della scuola, e questo è reso tanto più evidente dall'applicazione teorico/pratica della lente improvvisativa sul contesto scuola. Anche l'approccio alla didattica disciplinare assume una qualità artigiana e creativa con i vincoli delle discipline. Molti dei dati raccolti durante tutto lo svolgimento della ricerca hanno riguardato temi didattici. In questo paragrafo si discuterà dapprima l'insieme di atteggiamenti rilevati nei confronti della didattica rilevati dalla ricerca e secondariamente si entrerà nello specifico degli approcci didattici che sono stati rintracciati e discussi nella pratica con gli insegnanti. Innanzitutto, è da rilevare come in nessun caso della prima fase della ricerca si sia verificata in corrispondenza a ciò che è stato individuato come "evento improvvisato" una mancanza risposta che rilevasse la mancanza di preparazione didattica. Anche quando frutto di decisioni istantanee, è sempre stato evidente che le proposte dei docenti si basavano su una conoscenza pregressa di come strutturare una spiegazione o un'attività. In questo senso, la didattica si configura come un sapere tecnico a disposizione dell'insegnante, che è immaginabile come un equipaggiamento di proposte (esercizi, attività, mediazioni) e una serie di abilità di comunicazione e gestione, non diversamente da come un musicista ha a disposizione uno o più strumenti e le sue abilità audio tattili per suonarli. Questo equipaggiamento risulta essenziale nel momento di prendere una decisione estemporanea di tipo didattico. Tuttavia, è stato anche rilevato che questo sapere sia fondante anche aldilà dell'estemporaneità: che per improvvisare sia necessario essere molto preparati.

Più hai pensato a una proposta, più ti sei fatto delle domande, più quelle domande sono in circolo e quindi c'è maggiore possibilità di improvvisare. (...) Io mi chiedo però: come fa l'attore? (...) Mette in moto il mestiere. (intervista, Francesco, scuola 2)

Echeggia in queste parole un *topos* di Patricia Ryan Madson, performer e insegnante di improvvisazione teatrale di fama mondiale: “I’ve prepared, prepared and prepared for a long time to be able of showing up here unprepared today”, dice all’apertura di una conferenza di formazione per Google⁷. Il tipo di lavoro precedente alla proposta in classe non ricorda tanto la programmazione dettagliata dei particolari, quanto una capacità di immaginare di quanto potrebbe accadere e a cosa potrebbe suscitare la proposta. Accanto all’equipaggiamento tecnico, ricordato da quel “mettere in moto il mestiere”, a favore del ritrovamento di forme nuove vi è da affiancare, nell’attitudine del docente, uno sguardo immaginale:

Ad un vedere appiattito, degradato, mercificato, affondato nel “deserto del reale”, si può (forse) ancora contrapporre una visione integrata, partecipativa, simbolica. Ad uno sguardo letterale, diurno, separatore, uno sguardo immaginale, notturno, conciliatore. Ad una visione “netta” una visione “diffusa”, “smeraldina”, in grado di posare sulle cose uno sguardo devoto, amoroso, solidale. In questo orizzonte lo sguardo immaginale deve poter essere letto come metafora di una più ampia esperienza del mondo in cui convergono senso, ascolto, accoglienza: il vedere è qui la metafora di una percezione multisensoriale nutrita d’anima, iper-sensibile, rivolta alle cose, rovesciata come l’interno di un guanto sul mondo in modo che questo possa essere inalato, palpato, ingerito, compreso visceralmente e allo stesso tempo sognato, tessuto nella veste sottile di una carne spirituale. (Mottana, 2010, p. 64)

Ancora una volta, la metafora teatrale in questo senso ci riporta alla dimensione drammaturgica della didattica, e quella musicale a quella compositiva: l’ora di lezione più come il risultato di una scelta di appuntamenti, di struttura dei tempi e dell’azione, più che una lista di cose da dire e argomenti da trattare, che sembrano tutt’al più seguire questa composizione aperta come una conseguenza.

A confermare questo atteggiamento verso la didattica è stato rilevato in molti dei casi presi in esame un atteggiamento di *flessibilità* verso ciò che avveniva in classe, ben esplicitato attraverso due metafore oggettuali tratte da un’intervista: l’elastico e la spugna (Fabio, scuola 2).

Quindi, da una parte, io quando entro in classe mi pongo delle aspettative e esco dalla classe e spesso mi domando “Al di là delle aspettative che io avevo, sono riuscito comunque a gestire anche le aspettative dei ragazzi?”. Quindi esco dalla classe sempre con questa domanda: “Sono riuscito a dare qualcosa? Sono riuscito, senza pretendere che fosse quello che io all’inizio della lezione volevo dare?”. Vuoi anche per la fortuna che ho di poter essere nella mia didattica “elastico”, cerco sempre di andare incontro a quello che vedo e che vivo con i ragazzi, e questo sicuramente, diciamo, mi rende da una parte sereno nel vivere la mia didattica. (...) Non vivo con frustrazione il fatto che magari non sono riuscito a fare quello che volevo fare o volevo dire, perché pongo alla base di quello che cerco di vivere con i ragazzi l’ascolto. Quindi entro cercando di essere come una spugna; di percepire quello che vogliono darmi (intervista, Fabio, scuola 2)

Non c’è solo l’aspettativa dell’insegnante verso gli alunni, ma anche gli alunni, rispetto al loro bisogno, al loro momento di vita, stanno cercando qualcosa dal docente (Bordin et al., 2021).

⁷ <https://youtu.be/ABw26imw4m4>

L'assorbimento della spugna dei liquidi dipende dalla presenza nel suo materiale di celle vuote che permettono all'acqua di organizzarsi in piccole gocce all'interno del materiale della spugna: le celle vuote di una spugna occupano circa due terzi del suo volume totale. È il vuoto quindi quello che permette di assorbire e di recepire, uno spazio interiore riservato all'altro. Il vuoto è un concetto tabù in educazione e tanto più a scuola, ma quella capacità di "fare vuoto" è assolutamente necessaria per il realizzarsi dell'incontro con l'altro, che soprattutto se più fragile per la sua posizione nella relazione asimmetrica può invece essere sopraffatto dal portato. Il vuoto è certamente problematico per l'ego educante (Loreni, 2022). L'altra immagine, quella dell'elastico, è data dalla flessibilità che consente la materia insegnata, per Fabio l'IRC, che in questo senso richiede molto dialogo e discussione sugli argomenti e quindi, secondo il docente, una maggiore flessibilità ad adattarsi a come incontra la classe. Il dialogo su un certo tema è il contenuto della lezione; non è il programma a dover essere svolto, ma l'incontro. Infatti, Fabio pone l'accento su quanto sia importante conoscere i ragazzi per creare un'armonia: solo così potrebbe adempiere al suo ruolo di direttore d'orchestra (Fabio, intervista, scuola 2). In questo senso gli argomenti d'insegnamento si adatteranno al gruppo classe e verranno trattati, in ciascun contesto, in modo differente, portando a sviluppi alternativi.

La materia o disciplina d'insegnamento riveste, effettivamente, un ruolo fondamentale nell'improvvisazione in classe. Come abbiamo avuto modo di appurare, l'improvvisazione non è assenza di regole: come in tutti i giochi, le regole definiscono i confini di una libertà espressiva e creativa (Antonacci, 2012). Nel caso dell'improvvisazione sulla scena scolastica, tale regola o "canone", com'è stato chiamato nella scuola 2 durante la ricerca-formazione (incontro 1) è rappresentato dalla disciplina, di cui in un certo senso l'insegnante rappresenta il garante e di cui incorpora il punto di vista. Nel lavoro di Holdhus et al. (2016), questa dimensione è identificata come "l'appoggio su repertori memorizzabili e l'uso spontaneo di idee ed esempi". Essere il rappresentante di un sapere richiede di averlo come confine per sapere cosa c'è in gioco momento dopo momento e quali svolte si possono aprire. La disciplina, in questo senso, è vissuta non come un elenco di nozioni ma come un campo di gioco, un terreno di un'esperienza dai contorni particolari.

A repertoire is a prerequisite for the use of the golden moments that may occur in classroom dialogues during a lesson, and also for the teacher's ability to be able to change a planned structure out of a perceived need in the situation. The repertoires of the teacher and the student teacher will, to a large extent, be shaped by content knowledge (...) (Holdhus et al., 2016, p.13).

In questo senso, è emerso, in un'intervista (Noemi, scuola 1), che la percezione dello stesso insegnante nei riguardi della materia ha una conseguenza sull'approccio flessibile e quindi sull'intraprendere o meno delle improvvisazioni. Nel caso della docente, sentire il mandato d'istruzione in modo pressante e normativo rispetto all'insegnamento della lingua italiana risultava in una sua maggiore autopercepita rigidità nell'uscire dalle attività in programma, anche se, qualora

arrivassero degli stimoli dai bambini, si concedeva di seguirli per un po': per esempio, ho assistito, in fase di ambientamento, all'invenzione, durante un esercizio di abbinamento di porzioni di frasi, di frasi assurde da parte di un bambino, che Noemi ha raccolto e rilanciato, creando numerose frasi assurde con la classe, in un clima di grande divertimento. Tuttavia, secondo Noemi è in motoria (in cui è maggiormente implicato il corpo e si ha una rosa ampia di giochi da proporre) o nella lingua inglese (in cui vi sono maggiori occasioni di creare drammatizzazioni) che vi sono maggiori occasioni di improvvisare.

Se, come abbiamo visto, di fronte a un imprevisto si può seguire e modificare un esercizio e condurre un'improvvisazione sempre sulla disciplina, talvolta l'intervento inaspettato o dirompente può essere ricondotto in modo armonico e non autoritario all'interno del flusso della didattica con qualche scambio di battuta, attraverso un approccio umoristico (Chiara, scuola 3). È un'abilità che richiede velocità di pensiero, come Chiara insiste anche altrove, qualità da tenere allenata. O ancora, il frutto didattico di un'improvvisazione può concretizzarsi in un vero e proprio prodotto didattico, e quindi contemporaneamente rientrare nel bagaglio di esperienze comuni e di conseguenza nell'equipaggiamento dell'insegnante: ho rilevato un esempio, nella scuola 3, in cui alcuni video dove bambine e bambini drammatizzavano le varie fasi dell'evoluzione della specie umana, realizzati a partire da un'idea dei bambini, sono diventati un materiale attraverso cui fare un ripasso per una verifica di storia (Laura, scuola 3). Quindi, vi è stato un approccio creativo e produttivo verso un input imprevisto che va a generare frutti al di là del singolo momento di improvvisazione. O ancora, l'imprevisto può presentarsi altrove, se c'è già soggiacente una metodologia didattica aperta al mondo: ad esempio, la presenza settimanale dei quotidiani economici nell'Istituto di indirizzo Finanza e Marketing, che possono presentare qualche articolo particolarmente interessante nell'edizione del giorno, qualcosa per cui vale la pena deviare il percorso programmato e seguire quell'oscillazione, perché uno specifico materiale può mettere a frutto delle conoscenze e competenze su cui si sta lavorando in quel dato periodo (Saverio, scuola 2). E quindi ecco che l'imprevisto diventa una sperimentazione didattica, un navigare a vista con ragazze e ragazzi, un addentrarsi, non per forza avulso da pericoli, dentro un'esplorazione la cui guida resta l'insegnante.

Ci sono degli approcci didattici ricorrenti, nelle rilevazioni di questa ricerca, che sembrano in qualche modo tutelare da un punto di vista di metodologia dell'insegnamento un certo spazio all'imprevisto. Il primo e più ricorrente è l'approccio conversativo. Con questo si intende concepire la conversazione con il gruppo classe come uno strumento (Fabio, scuola 2) o come un momento fisso della didattica (Laura, scuola 3; Erica, scuola 3). La conversazione, soprattutto se praticata con assiduità, è il terreno dove possono emergere considerazioni, racconti, intuizioni. È il luogo dove attendere gli imprevisti (Peticari, 1996). Per quello che ho potuto rilevare con questa ricerca,

soprattutto la conversazione libera è quella che può dare adito a contributi più legati al mondo prossimale degli allievi e quindi potenzialmente dare suggerimenti per percorsi situati: per esempio, è nella conversazione libera che nascono le considerazioni iniziali sul *mărțișor* (vedi il poster a p. 79), che si prospetta poi come itinerario didattico possibile (Erica, scuola 3) o in cui si commenta il significato del Ramadan iniziato da alcune famiglie (Laura, scuola 3). La densità con cui, nella conversazione libera, si presentano temi interculturali, spinge a considerare questo approccio didattico come proficuo per raccogliere, in maniera non forzata e fittizia, frammenti del mondo vissuto fuori da scuola degli allievi, che possono rappresentare dei punti di partenza per la didattica interculturale che intreccia differenti discipline (Corbella, *in print*). In taluni casi, quando emerge un argomento “forte”, il momento della conversazione si dilunga e la tempistica delle attività previste necessita di un adeguamento (intervista, Laura, scuola 3). Anche la presentazione di un contenuto/argomento può avere una qualità dialogata e conversativa; in tali casi, alla presentazione di un materiale, come un articolo di giornale, un video o degli articoli online, una consegna scritta (Fabio, Saverio, scuola 2; Noemi scuola 3), segue un’interazione dialogica con gli allievi. In questo caso la conversazione non appare più libera, tuttavia, attraverso il flusso conversativo, l’insegnante sembra cercare di toccare alcuni temi forti dell’argomento trattato. Questo avviene attraverso l’utilizzo di esempi che, soprattutto nel caso di Fabio che è un insegnante che si trova a trattare lo stesso argomento in più classi, sembrano appoggiarsi a un repertorio (intervista, Fabio, scuola 2). Spesso, per esporre una tematica, quindi, l’insegnante può trovarsi a utilizzare lo stesso esempio, o la stessa metafora, come espediente; eppure, durante la prima fase della ricerca, con Fabio, è parso evidente come gli esiti possono essere molto differenti a seconda della classe, nonostante lo stimolo conversativo e gli esempi a supporto fossero gli stessi. La conversazione, infatti, andava a toccare temi differenti e viveva di un ritmo diversificato nei vari contesti. Ogni gruppo classe viveva di una sua unicità espressiva. Durante la ricerca-formazione si è riflettuto, nella scuola 2, sulla problematicità della lezione frontale, che, anche quando appoggiata su una cura verso l’espressività e il grado di *mimesis* con l’argomento, sembra non dare garanzie sulla sua efficacia: sembra in qualche modo non approdare all’attenzione degli alunni, sembra non smuovere, nonostante il livello di alto interesse che quell’argomento ricopre per l’insegnante. Per questo si è riflettuto, per contrasto, sull’andamento orizzontale del gioco della Storia Collettiva, sulla richiesta di intervento frequente nella scena giocata che essa richiede. Si è pensato, metaforicamente, all’insegnante che lancia un input che viene proseguito da ragazze e ragazzi:

L’insegnante lancia un inizio di storia che i ragazzi devono continuare. Dai degli stimoli a loro per costruire. Imposti una struttura di lavoro dove loro possono costruire: tu non sai dove andrà e cosa ci metteranno dentro, devi prenderlo e devi proteggerlo dal giudizio, devi togliertelo, per permettere a loro di dire quello che riescono a dire o che non riescono a dire (scuola 2, incontro 1)

È stato quindi sottolineato quanto sia necessario, in questi momenti, proteggere chi si espone, chi prova a dire la propria idea su un argomento. Per lavorare con un approccio dialogico e conversativo, che talvolta percorre un andamento maieutico, è necessario che ci sia uno sfondo di accoglienza dell'errore che non dipende in modo esclusivo dalla didattica, ma dalla cultura scolastica e, sullo sfondo, dalla cultura diffusa. Il tema del giudizio e della valutazione necessaria è stato un nodo problematico nella discussione nella scuola 2. La conversazione, a partire dall'intervento precedente, è proseguita in questo modo:

- Questa cosa non è possibile con classi di 29. È impossibile. Noi siamo qua in 6 ed è gestibile, parliamo anche a 10, ma non possiamo arrivare a 30.
- Quando crei una storia hai bisogno di attenzione e di spazio. Creare una storia dando spazio a 31 persone non è pensabile, anche nel gioco si ritornava sulla stessa persona, ed è giusto, perché un gioco prevede che si faccia la propria parte ma poi si faccia ancora parte di quella cosa. In 31 è impensabile.
- Io non mi trovo d'accordo, credo che si possa anche lavorare con molte persone cogliendo l'improvvisazione. È il contesto ad essere sbagliato. Qua siamo stati spontanei perché non ci sentivamo giudicati, perché non c'è un giudice che determina l'azione o il pensiero che tu hai, che è completamente diverso da quello che iniziavi a fare. A scuola però facciamo questo. Non siamo capaci di toglierci quella toga che determina che tu hai detto bene e tu hai detto male. Questo è il problema del giudizio, che valutiamo in base a quello che crediamo di sapere. (scuola 2, incontro 1)

Il gioco di improvvisazione ha fatto emergere il tema dell'assenza del giudizio come legato a delle condizioni materiali e organizzative della formazione come contrapposte a quelle della scuola. Questo tema, ripreso e analizzato anche in altri punti della tesi, in questa sede ci fa considerare quanto alcuni approcci didattici possano essere limitati dalle condizioni di tempi, spazi e organizzazione, e quanto una certa impostazione pedagogica (attivista e partecipata) nelle sue emanazioni didattiche possa scontrarsi con un dato di realtà ostacolante.

Un altro approccio didattico ricorrente rilevato nei momenti di improvvisazione in classe è stato quello laboratoriale. Il laboratorio, concepito sia come tipologia di attività sia come spazio fisico, è considerato il contesto privilegiato per operare un'apertura intenzionale all'implicazione attiva e personale dei ragazzi con l'oggetto di apprendimento (Emanuela, scuola 4; Francesco, scuola 2). Centrale nell'attività laboratoriale è che i ragazzi si sentano "coinvolti e protagonisti" (intervista, Emanuela, scuola 4); questo richiede degli aggiustamenti rispetto alle aspettative che solitamente sono diffuse nella cultura scolastica, per esempio l'aspettarsi che i ragazzi siano immobili e silenziosi è, nel caso della didattica laboratoriale, totalmente controindicato (intervista, Emanuela, scuola 4). La presenza dell'insegnante, come durante i dibattiti tra gli alunni, smette di essere in primo piano: la centralità dell'azione è rappresentata dall'attività degli alunni. L'insegnante è presente, vigile, in grande movimento, ma non interverrà se non necessario:

E lì non ho spiegato quasi più niente, a parte vedere delle cose macroscopiche che magari glielie correggi, oppure sollecitare perché sono lì “eeeeh”, così. (...) Tu vedi che loro fanno cose diverse, sai che comunque fanno cose diverse, loro sanno che alla fine mi devono chiamare per poi iniziare altro; quindi, bisogna essere un po' elastici in questa cosa qua... in genere è bello quando ci sono magari colleghi di sostegno, gli educatori che veramente aiutano, è più facile perché sei in due a collaborare. E per il resto... niente, io so che questa cosa funziona, cioè: loro lavorano. (Emanuela, scuola 2)

Interessantemente, Francesco (intervista, scuola 2) ha notato, riguardandosi in video, che il suo comportamento corporeo si è dimostrato diverso tra la richiesta di un'attività laboratoriale e un'attività di stampo maggiormente compilativo, non particolarmente amata dall'insegnante. Nel secondo caso, infatti, ha notato un atteggiamento più statico e fermo, legato alla posizione alla cattedra. Tuttavia, l'incarnazione dell'attività non è soltanto un riflesso dell'attività stessa, articola Francesco: la proposta dell'attività, infatti, dipende da valutazioni che l'insegnante fa anche istantaneamente rispetto a quello che potrebbe funzionare, e non da ultimo anche la qualità degli scambi relazionali che stanno avvenendo in classe fanno propendere più verso una scelta che l'altra. In un lavoro di ricerca precedente, avevo riscontrato questo stesso concetto che l'insegnante intervistata aveva nominato come “oscillazioni” (Corbella, 2017): Francesco, invece, parla di “un'altalena che c'è in me” (intervista, scuola 2).

Il nucleo pulsante della metodologia laboratoriale coincide con il protagonismo e il coinvolgimento degli alunni nella materia di studio: la pratica, la messa in moto della manualità, fa sorgere le domande che sono poi centrali snodi della disciplina dell'insegnamento.

In quei giorni lì abbiamo fatto circonferenza e cerchio, e ognuno di loro doveva misurare il diametro e la circonferenza di oggetti vari. E poi, in effetti, mettendo in un file Excel tutti i loro dati, ti viene fuori pi greco, cioè abbiamo fatto, viene fuori proprio 3,4... a noi è venuto 3,15. Perché ogni ognuno di loro fa 10 misure hai in un attimo, 230 misure, Excel te lo calcola in un secondo. Abbiamo ottenuto 3,15 quindi... Ah! (...) il principio di base è che devono fare cose grazie a cui imparano ma devono fare cose coinvolgenti, cioè cose in cui si sentono coinvolti, in cui si sentono protagonisti. Questo 3,15 è saltato fuori dei vostri dati, non ve l'ho detto io dai vostri dati che veramente abbiamo fatto. Quindi dico no, ma com'è possibile? Cioè com'è possibile questa roba qua? Quindi poi sorgono spontaneamente perché alla fine i ragazzi, ma anche noi... hanno una curiosità ancora dell'infanzia questi delle medie e quindi poi sono loro a chiedere “no, prof, andiamo? Ne posso misurare altri 5?” (Emanuela, intervista, scuola 4)

Emerge in modo chiaro, in quest'ultimo esempio, il concetto di repertorio, di sapere tecnico-pratico che soggiace alla possibilità di improvvisare: è chiaro che Emanuela maneggia dentro di sé con disinvoltura una mappatura di quali domande e nodi critici potrebbero presentarsi in una certa attività, e propone degli appuntamenti di attività pratiche alla classe che potrebbero far emergere con più probabilità alcune domande. Il fulcro, in questo caso, è l'astenersi dal dare risposte (Bordin et al., 2021) e lasciare che emergano dal lavoro stesso dei ragazzi. Questo punto apre delle considerazioni importanti: a cosa servono le “risposte”, nell'insegnamento scolastico? Cosa si intende con “risposte”

e con “sapere”? Che cosa è necessario trasmettere e che rapporto hanno gli insegnanti con questo insieme di materiale culturale? Gli approcci alla didattica sono fortemente connessi alla visione del mondo incarnato dal singolo insegnante: è stato questo un nodo tematico emerso in questa ricerca di cui abbiamo trattato all’inizio di questo capitolo. Concepire l’improvvisazione pedagogica come attitudine necessaria per l’insegnamento richiede di decostruire e problematizzare i modelli didattici che tendono ad asfissiare lo spazio dell’imprevisto, poiché, come traspare da questa ricerca, l’improvvisazione non avviene in ragione di una precisa metodologia didattica, quanto in uno sguardo che coglie nell’incontro (e in tutto ciò di imprevedibile che nell’incontro si muove) una potenzialità pedagogica.

3.5 Il bisogno formativo sull’improvvisazione pedagogica

In ogni incontro della ricerca-formazione i partecipanti hanno avuto la possibilità di esprimere il proprio bisogno e interesse formativo rispetto alla proposta, cosa che, durante il percorso di ricerca-formazione, mi ha consentito di proporre, nel susseguirsi degli incontri, variazioni *ad hoc* sui giochi proposti, legati all’interesse manifestato dal gruppo. I tra gruppi hanno mostrato il desiderio esplorare, man mano che proseguiva il percorso l’aumento di velocità e ritmo dei giochi, l’ampliamento della gamma di oggetti immaginari, l’incremento della difficoltà. Rispetto ai contenuti, gli insegnanti hanno testimoniato interesse sia verso la formazione all’accettazione dell’errore, competenza base del performer improvvisativo, sia sulla dimensione della narrazione e della costruzione di storie sceniche, ritenuta fondamentale per la professione (scuola 1, scuola 3), che solitamente, nella formazione teatrale, segue la precedente.

Nell’ultimo incontro, invece di dedicare una parte della discussione alle piste di lavoro desiderate per la volta successiva, ho chiesto loro un bilancio e delle riflessioni rispetto al laboratorio di improvvisazione teatrale nella formazione dei docenti.

L’opportunità di sperimentarsi con colleghe e colleghi nel contesto del gioco dell’improvvisazione teatrale si è rivelata già di per sé un dispositivo formativo, attraverso l’occasione di mobilitare e dinamizzare le relazioni e mettere in gioco differenti saperi: corporei, immaginativi e ludici. La speciale attenzione verso la decostruzione dell’ego giudicante interiorizzato, e verso la dimensione gruppale della creatività, ha consentito alle insegnanti di sperimentare una versione di sé, personale e professionale, differente da quella messa in atto automaticamente, e questo ha costituito un’opportunità formativa fondamentale (scuola 3, incontro 3). Le insegnanti hanno esplicitato in diversi momenti come l’esperienza di un contesto non valutativo e non giudicante, quale quello del laboratorio di improvvisazione teatrale, sia stato liberatorio e alleggerente. La libertà di sbagliare, di essere protetti, come individui, dal giudizio sulla performance individuale, ha rappresentato uno scarto forte con l’ambiente scolastico (scuola 3, incontro 3), dove i

docenti sono gli emissari di un giudizio ma a loro volta si sentono giudicati dagli studenti (scuola 2, incontro 3). Un fattore di arricchimento testimoniato dalle partecipanti è stato l'allenamento della fantasia e dell'immaginazione per uscire dallo spiazzamento, superando la falsa sicurezza che danno gli schemi appoggiandosi sull'immediatezza della reazione, creativamente intesa (scuola 1, incontro 3): una palestra per fare spazio al manifestarsi del modo di pensare e di intendere il mondo dell'altro (scuola 2, incontro 3). O ancora, la dimensione pragmatica e pratica del laboratorio, che ha permesso di immergersi nel gioco e in questo senso ha rappresentato una differenziazione rispetto alle più diffuse proposte di formazione in servizio (scuola 2, incontro 3). Le insegnanti hanno testimoniato la necessità di proteggere e magari intensificare questa dimensione ludico-pragmatica, che rischia di essere sacrificata dalla tendenza alla verbosità: "alla fine della discussione, fare 60 secondi di gioco, 60 secondi di altro, per chiudere in un altro modo" (scuola 2, incontro 3).

La ricerca ha messo a fuoco il bisogno professionale dei docenti di spazi e opportunità dialogiche rispetto al proprio agire in classe. Questo è emerso sia nelle discussioni post-laboratorio, sia in sede di intervista, che negli incontri di rendicontazione. Le componenti dialogiche della ricerca, come le interviste e la discussione di gruppo, hanno fornito l'occasione di parlare ad alta voce di quello che accade normalmente a porte chiuse nelle classi, e di aprire diversi punti di vista (scuola 1, incontro 3). Riflettere attraverso la metafora dell'improvvisazione teatrale sulle dimensioni dell'azione educativa e di istruzione ha avuto l'effetto di mediare la discussione: cercando interconnessioni tra improvvisazione teatrale e improvvisazione dell'insegnamento, gli insegnanti si sono trovati a parlare di ciò che accade in classe, in modo riflessivo, condiviso, e senza forzature. Questo aspetto è stato fortemente sottolineato negli incontri di rendicontazione, dove, ricordando la ricerca, le partecipanti hanno sottolineato quanto questo aspetto del condividere riflessioni e considerazioni sia stato prezioso e quanto invece questa possibilità manchi negli spazi collegiali previsti istituzionalmente. A mio giudizio, il nodo principale è che i metodi e gli strumenti utilizzati a fini di ricerca avevano la caratteristica di far leva sulla conoscenza situata degli insegnanti, che spesso resta esplicita ma che rivela invece grandi potenzialità quando messa in circolo nel gruppo di insegnanti. La rapidità decisionale tipica delle vignette che hanno accompagnato queste pagine è frutto dell'esperienza professionale accumulata e della riflessione sull'esperienza, che spesso però avviene in modo solitaria: costituisce la materia prima dell'improvvisazione pedagogica come fenomeno spontaneo che avviene nelle classi e che è stata documentata nella prima fase della ricerca. Tuttavia, le "esperienze di interpretazione condivise" (BOVE, p.54), di dialogo e confronto con i colleghi rispetto alla propria presenza corporea in classe, alla storia collettiva che la classe descrive, ai vissuti rispetto all'esposizione al giudizio, sono senza dubbio una pratica che ad oggi non trova

riscontro nella scuola e che potrebbe avere, se implementata sistematicamente, delle ricadute trasformative.

Inoltre, in tutte e tre le scuole, gli insegnanti hanno manifestato curiosità verso il dispositivo dell'improvvisazione teatrale come possibile proposta all'interno delle classi, verso bambine, bambini, ragazze e ragazzi, per sperimentare le dinamiche di classe in modi differenti dall'ordinario: questa parte rappresenterebbe un itinerario possibile per la ricerca. L'enfasi del laboratorio di improvvisazione sulla dimensione grupppale è stata percepita come benefica: l'esperienza individuale di improvvisazione teatrale fa leva sul senso del gruppo che agisce collettivamente e in questo modo protegge l'individuo. Questa è risultata un'esperienza di cui gli insegnanti percepissero il bisogno, e credo sia stata il fattore protettivo fondamentale per la qualità delle condivisioni successive. L'incontro del gruppo degli insegnanti, nella riflessione condivisa sulle pratiche, su ciò che si agisce in classe, è stato percepito come una parte molto importante della formazione (scuola 3, incontro 3). Nella scuola 1, in particolare, nell'ultimo incontro di ricerca-formazione è stata immaginata una formula di lavoro e formazione sull'improvvisazione come tema pedagogico che potrebbe essere effettivamente utile per gli insegnanti. Ispirandosi alla prima parte della ricerca, le insegnanti andrebbero accompagnate dal formatore/ricercatore un paio di volte con una dimensione di tutoraggio, che è possibile implementare anche a distanza. Una volta al mese, la proposta del laboratorio di improvvisazione teatrale e della discussione in *team* consentirebbe il mantenimento dell'allenamento alla reazione creativa e giocosa all'imprevisto e quella di confronto. In particolare, nella scuola 3 si proponeva di sostituire una programmazione al mese con questa proposta.

A questo proposito, le insegnanti si sono dette interessate ad espandere la sperimentazione dello scenario di ricerca-formazione, come è stato proposto nella ricerca, con specifiche tipologie di gruppi dei docenti: nella dimensione dei *team* di interclasse, in quella di plesso e in quella collegiale (scuola 3, incontro 3; scuola 2, incontro 3). Si è per questo lavorato di immaginazione rispetto a rischi e opportunità di proporre un percorso di formazione sulla tematica improvvisativa, in questa modalità laboratoriale e di discussione, a colleghe e ai colleghi. Oltre a una modalità di diffusione "per contagio" e passaparola, si è discusso sull'opportunità dell'obbligatorietà di una formazione di questo tipo, visto il valore condiviso che ha rivestito per i partecipanti; l'obbligo di partecipazione, però, presenterebbe diverse problematicità. Soltanto nel quadro di una scelta libera, infatti, il gioco improvvisativo funziona, così come la condivisione di pensieri, vissuti e opinioni rispetto all'agire in classe è possibile solo nella percezione di un clima non giudicante, opposto a quello che si instaura nell'ottica dell'obbligatorietà. Questo punto è molto interessante in quanto le proposte formative che utilizzano l'improvvisazione teatrale, e in generale l'arte, sono soggette, soprattutto nell'ambito aziendale, all'obbligatorietà della partecipazione e, in termini di studi delle organizzazioni e

dell'educazione degli adulti, sarebbe necessario indagare sulle implicazioni della coercizione alla partecipazione sui processi espressivo/artistici e formativi che prendono atto nell'ambito di tali scenari formativi. Tra i docenti partecipanti a questa ricerca, c'è stato in generale un dibattito equo tra le diverse posizioni; in particolare, chi denunciava la fondamentale importanza di recuperare un discorso professionale e un'opportunità seria sulle relazioni formative, la didattica e i vissuti per come appaiono, era a favore di un'obbligatorietà "illuminata"; invece, chi propendeva più per la facoltà libera di partecipazione, ha fatto notare che il rischio dell'imposizione sarebbe quello di un sabotaggio, non intenzionale, interno, proprio perché sarebbe più difficile mantenere il clima non giudicante e la dimensione ludica del laboratorio con la partecipazione di qualcuno che non vuole, in fondo, prenderne parte (scuola 3, incontro 3; scuola 2, incontro 3). Infatti, tra le motivazioni della mancata adesione di alcuni colleghi, le partecipanti hanno nominato la paura dell'ignoto (scuola 3, incontro 3). Il dibattito è interessante e tocca un tema forte e caro a questa ricerca, cioè quello del come si intende la formazione in servizio dei docenti, per quali scopi si propone e cosa smuove, a livello macro e micro. Il mio posizionamento in merito è contrario all'obbligatorietà di questo tipo di proposta formativa: per funzionare, essa deve corrispondere a una disponibilità individuale a mettere in gioco il proprio sapere, la propria esperienza e il proprio vissuto che non è scontata, ma è la risultante di un insieme di fattori biografici e ambientali che possono o meno essere più propendenti a questo tipo di proposta che ad altre. Tuttavia, è chiaro che tutta l'impostazione argomentativa di questa tesi non avrebbe senso se non credessi profondamente che lavorare sul tema relazionale e didattico in senso improvvisativo nella professione del docente fosse fondamentale. Per questo, ritengo che più che l'obbligatorietà, sarebbe opportuno creare la possibilità facoltativa, sì, ma sistematica, strutturata e frequente, rispetto alla professione del docente, prima e durante il servizio, di prendere parte a gruppi di lavoro sull'agire professionale che utilizzino l'improvvisazione teatrale come *medium* per mettere a fuoco le dimensioni dell'imprevisto, della creatività, del vissuto e dei valori nella relazione formativa, nel rapporto con i vincoli istituzionali e nella didattica. Questo in un quadro più auspicabile dove non soltanto l'improvvisazione teatrale è frequentata come metafora, strumento formativo e *input* per discorsi professionali, ma in cui a questo ruolo è abilitata l'arte in genere, che condivide la capacità, attraverso l'immersione nella prassi, di far emergere mondi interiori di valori, vissuti e approcci che altrimenti restano latenti e dalla cui condivisione può invece scaturire la possibilità trasformativa della scuola.

Nella scuola 1, in particolare, è stata immaginata una formula formativa sull'improvvisazione come tema pedagogico: ispirandosi alla prima parte della ricerca, le insegnanti vorrebbero essere accompagnate dal formatore/ricercatore con una dimensione di tutoraggio rispetto all'improvvisazione nell'insegnamento; in aggiunta, una volta al mese, la proposta del laboratorio di

improvvisazione teatrale e della discussione in team consentirebbe il mantenimento dell'allenamento alla reazione creativa e giocosa all'imprevisto e quella di confronto.

Capitolo 4. Improvvisare è cogliere gli spazi possibili tra i vincoli esistenti

In questo capitolo si mostra come la fase conclusiva della ricerca, composta dalla proposta alle scuole di una installazione artistica interattiva (Cole & McIntyre, 2007), allestita in un'aula (scuola 3) e due atri (scuola 1 e scuola 2), insieme all'organizzazione di un incontro di restituzione con i partecipanti alla ricerca nelle tre scuole, abbia messo in luce con maggior forza una caratteristica della tematizzazione pedagogica dell'improvvisazione: la sua soggiacente domanda trasformativa generata dall'atteggiamento giocoso con i vincoli e le strutture. Le interazioni con l'allestimento e le conversazioni scaturite negli incontri di restituzione hanno infatti svelato una riflessività critica (Ferri, 2022) degli insegnanti, costituita innanzitutto dalla presa di coscienza degli innumerevoli vincoli che arginano la loro azione e dalla messa in discussione degli scopi ai quali rispondono, e dall'esplicitazione, nel dialogo, di quali vincoli sono utili a un processo formativo inteso in modo attivista, democratico e puerocentrico e di quali non lo sono. Questa modalità riflessiva era già emersa negli incontri finali della ricerca-formazione, ma ha, in quest'ultima fase della ricerca, preso un taglio di maggiore densità e significatività.

4.1 Restituire e disseminare i risultati della ricerca: un allestimento generativo

I poster realizzati nell'ultima fase della ricerca sono stati esposti in una mostra che ho proposto all'interno delle scuole al termine della ricerca. I poster dialogavano tra di loro con un'interconnessione di fili di lana, cui erano connessi dei fogli fluttuanti indicanti i nodi concettuali emersi nell'analisi tematica, facendo così emergere, con un approccio diffrazionale, i diversi livelli compresenti dell'improvvisazione e le loro differenti collocazioni situate nel qui ed ora. Quest'area della mostra era denominata "Diffrangere l'improvvisazione degli insegnanti in classe. Le direzioni del fenomeno improvvisativo". L'allestimento era composto di altre due aree per consentire, in linea con le metodologie Art-Based, un'occasione di disseminazione della ricerca ma anche di co-creazione della stessa: la prima, dedicata agli aspetti materiali e strutturali dell'improvvisazione del docente; la seconda contenente degli oggetti evocativi per riflettere sulla propria presenza in classe. L'allestimento, presente per tre giornate negli spazi scolastici, visitabili da tutti i docenti di ciascun istituto, ha avuto l'obiettivo di proporre un'occasione esperienziale di riflessione sulla professione dell'insegnante con la lente del tema improvvisativo. A supporto di questa esperienza, ho rilasciato ad ogni visitatore un libretto con una matita per lasciare spazio per prendere appunti.

La prima di queste aree era così denominata: “L’improvvisazione a scuola consiste in un atteggiamento creativo e giocoso con tempi, spazi e materiali della scuola stessa”. Essa era composta di quattro banchi per alunni, quattro sedie e un nastro adesivo colorato che contornava un perimetro attorno ad essi. Nella scuola 3 in questa area era presente anche una lavagna di ardesia reperita in modo fortunato nella scuola stessa. Attraverso un libretto redatto appositamente, ai visitatori della mostra erano fornite delle indicazioni in merito al significato delle aree allestite e degli inviti a interagire con gli stessi arredi scolastici in modo creativo, creando configurazioni nuove e modificando i confini dello spazio:

Nella scuola, spazi, tempi e materiali hanno una *disposizione* che intra-agisce con i corpi di chi vi si muove all’interno. Ovvero, l’esperienza non è soltanto data da quella disposizione, né dall’azione su quella disposizione: l’esperienza emerge nel mezzo, nell’interazione tra individuo e aspetti materiali. In questa interazione emergono significati, emergono mondi.

Se ingaggiamo uno spazio dove viviamo la quotidianità con una relazione di tipo performativo, per esempio con un laboratorio di improvvisazione teatrale, si può scoprire che: una certa configurazione può proteggere o esporre l’individuo; ogni spazio produce un’esperienza sensoriale; la scansione di un segmento di tempo produce un’esperienza di ritmo. Gli aspetti materiali della scuola imbricano solitamente i corpi dentro una certa qualità dell’esperienza, ma l’attitudine improvvisante può reinventare la relazione corpi/spazi/materiali, creando mondi e significati differenti da quelli scontati.

Se vuoi, interagisci con quest’area dell’installazione. Suggerimenti liberi:

disegna uno spazio-classe con il nastro colorato

cos’è la sedia di scuola per te? cosa producono nell’esperienza scolastica? cosa succede se intra-agisci con la

sedia in modo diverso (salendoci sopra, mettendola al contrario...)

ripeti con il banco

(dal libretto della mostra proposta nelle scuole)



La seconda area dell'allestimento conteneva un'esposizione di oggetti evocativi, che nella loro concretezza ricalcano alcune metafore utilizzate durante le interviste dagli insegnanti: la spugna (proposta in una bacinella d'acqua), l'elastico, il filtro (un grande foglio di TNT da giardinaggio) e l'altalena. L'area è così denominata: "Evocazioni per incorporare l'improvvisazione come attitudine pedagogica", e il libretto contiene le seguenti indicazioni:

In quest'area ci sono quattro oggetti evocativi tratti da metafore utilizzate nelle interviste con gli insegnanti partecipanti alla ricerca. Se la spugna e l'elastico evocano la postura del docente che accoglie, riceve e si lascia modificare dagli eventi e dalle relazioni, l'altalena e il filtro rappresentano invece la presenza portata dal docente, che oscilla, propende verso una scelta piuttosto che un'altra, e quindi sceglie, seleziona, trattiene, tra gli eventi che accadono in classe, cosa portare in avanti. La compresenza di queste quattro metafore rinvia al rapporto tipicamente improvvisativo tra flessibilità e struttura: l'improvvisazione non è mancanza di regola o preparazione, ma piuttosto un atteggiamento creativo e giocoso con i limiti e con gli spazi lasciati entro quei limiti stessi. Gli oggetti sono riproposti concretamente in questa sede per permettere l'avvio di altre intuizioni e riflessioni rispetto alla postura del docente: la spugna e il filtro rimandano al concetto di vuoto, l'elastico e l'altalena a un'oscillazione e a un'alternanza di stati opposti.

Se vuoi, interagisci con quest'area dell'installazione. Suggestioni liberi:

manipola liberamente l'oggetto che più colpisce la tua curiosità (non salire sull'altalena, non è sicuro!)

concentrati sulle sensazioni corporee legate alla relazione con quell'oggetto

appuntati un ricordo, un'esperienza legata a quella sensazione

alcune domande stimolo: sono mai "spugna" in classe? Se sono "elastico", torno al mio punto di partenza una volta che ciò che mi sollecita mi lascia in pace? A cosa faccio "filtro"? Come sono, quando sono "spugna" nei confronti di ciò che ho davanti?

Quest'area dell'allestimento è una sintesi metaforico-evocativa in cui viene sfruttata la potenzialità dell'esperienza sensoriale rivolta alla dimensione concreta degli oggetti per innescare un processo di indagine e conoscenza sulla propria postura educativa (Formenti et al., 2017). In questo caso, le metafore che gli oggetti richiamano riguardano la presenza dell'insegnante e il suo rapporto con la didattica e le relazioni in classe, come si vedrà nel prossimo capitolo. Riportare alla concretezza queste metafore simboliche significa dare la possibilità a tutti i partecipanti alla ricerca e ai visitatori dell'allestimento di instaurarvi un rapporto sensoriale, personale e simbolico a loro volta, per arricchire, in un processo generativo, le informazioni a disposizione riguardanti la propria presenza in classe, i vissuti in gioco di fronte agli imprevisti della situazione scolastica, e le alternative possibili. Riportare alla concretezza la metafora serve anche ad arricchire la metafora stessa: le proprietà fisiche degli oggetti in questione, nella loro dimensione concreta, acquisiscono preponderanza e innescano nuove connessioni proprio grazie alle loro sfumature sensibili.

4.2 L'allestimento per la restituzione dei risultati come innesco per domande di trasformazione

La scelta dell'allestimento come forma di restituzione non ha soltanto risposto a delle esigenze epistemologiche ma, in ottica co-partecipativa, è stata presa interrogando gli insegnanti partecipanti sulla modalità che ritenevano più adeguata e arricchente per il momento finale. Nei tre istituti, l'allestimento è stato subito colto come un'opportunità di riflessione collegiale, grazie alla mediazione degli insegnanti partecipanti che hanno costruito le occasioni di dialogare con la dirigenza (a volte, differente da quella che aveva espresso l'adesione alla proposta empirica del disegno di ricerca) e con il collegio docenti. L'allestimento ha quindi visto luce connotandosi come un evento dedicato a tutti gli insegnanti dell'istituto e di cui era al corrente l'intera comunità del personale scolastico, compreso il personale ATA, che con mia sorpresa mi ha talvolta supportato nell'operatività. In continuità con quanto accaduto nella fase di ricerca-formazione, l'occasione della mostra ha rappresentato un'occasione di esplicitare riflessioni critiche e formulare domande di trasformazione, sia per i gruppi di partecipanti, da me invitati a un momento dedicato per visitare l'allestimento e discuterne alla luce della conclusione della ricerca, sia per i visitatori dell'allestimento. Per effettuare una prima valutazione in merito alla trasferibilità di questa forma di disseminazione, ho inoltre deciso di sperimentare l'allestimento in un contesto esterno alle scuole in cui la ricerca si era svolta, cioè al laboratorio di Pedagogia del Corpo di Scienze della Formazione Primaria (da qui in poi: SFP), un insegnamento obbligatorio e pratico in cui hanno partecipato 28 tra studentesse e studenti che si stanno formando per diventare insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria. Anche in questo caso l'allestimento ha mostrato la natura di un luogo di innesco di riflessività e di messa alla luce di criticità a proposito della professione di insegnamento.

Per quanto riguarda l'area dell'allestimento denominata "L'improvvisazione a scuola consiste in un atteggiamento creativo e giocoso con tempi, spazi e materiali della scuola stessa", i docenti partecipanti alla ricerca della scuola 3 hanno interagito con lo spazio allargandolo e distribuendo in modo circolare banchi e sedie; una di loro ha disegnato un grande cuore sulla lavagna di ardesia, che avevo reperito in quella scuola. Il nastro colorato posto a confine dell'aula immaginaria è stato invece sollevato e allargato. Anche nella scuola 1, i banchi, nelle azioni performative che si sono succedute da parte degli insegnanti partecipanti alla ricerca e dalle insegnanti visitatrici, hanno visto l'emergere di disposizioni circolari e hanno talvolta varcato il confine di nastro. Il nastro posto a confine è stato poi sollevato e ha disegnato un "palco", a richiamare la metafora teatrale e l'idea del vedersi ed essere visti. Nella scuola 2, invece, dopo alcune interazioni con i banchi che hanno riproposto una configurazione circolare, il confine è stato sollevato e spostato e i docenti hanno costruito delle configurazioni simboliche: un letto, dove si sono sdraiati a turno, e poi una torre per l' "assalto al

cielo”, che però in alcuni visitatori nei momenti successivi ha invece richiamato un’idea di “autorità calata dall’alto”. Infine, anche gli studenti e le studentesse di SFP hanno usato un linguaggio simbolico in questa area: c’è chi ha realizzato una trincea, chi un’astronave, chi ha allontanato il banco/cattedra. Interessantemente, il nastro per delimitare il confine si è dapprima aperto, poi si è allontanato, fino ad accartocciarsi in un angolo.



Figura 11. Verso la circolarità. Banchi e sedie raggiungono nell’interazione performativa differenti configurazioni circolari.

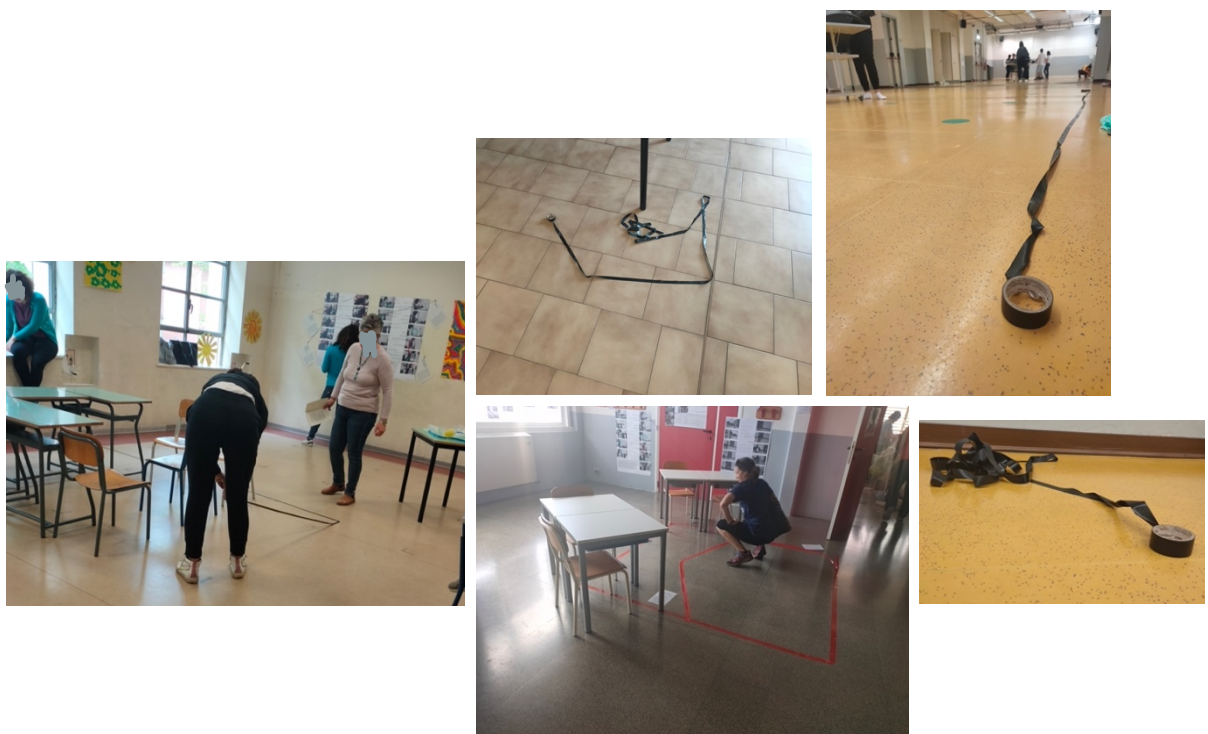


Figura 12. Interazioni performative con il confine dello spazio.

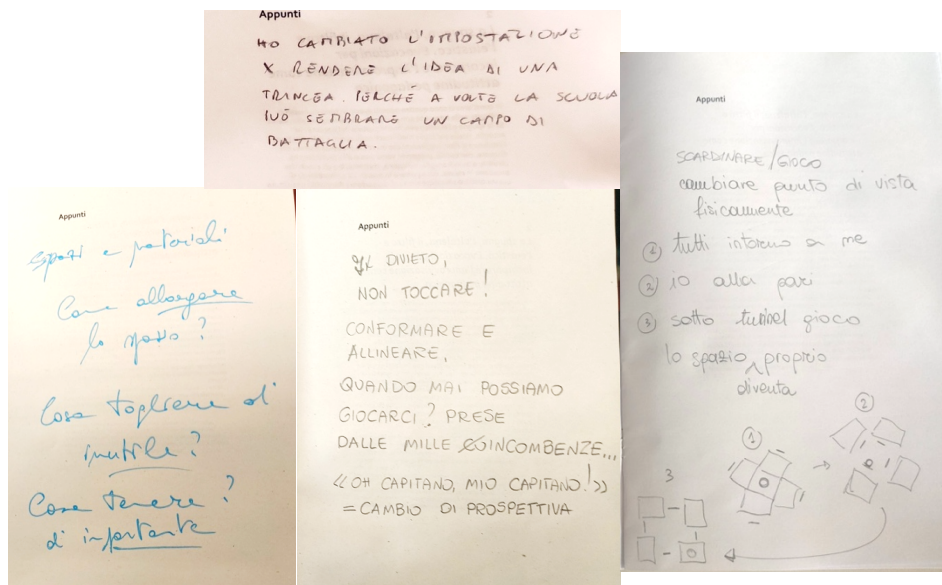


Figura 13. Appunti degli insegnanti sulle interazioni performative con banchi, sedie e confine dell'aula.

Nell'area dell'allestimento denominata "Evocazioni per incorporare l'improvvisazione come attitudine pedagogica", gli insegnanti della scuola 3 sono rimasti particolarmente colpiti dalla spugna e dalla sua capacità limitata di assorbire, e quindi della necessità di far evaporare l'acqua al suo interno per tornare al volume di partenza. Nella scuola 1, alcuni insegnanti hanno deciso di avvolgere sé stessi con il filtro, e sia nella scuola 2 sia nella scuola 1 è accaduto sia che l'altalena venisse spinta, sia che l'elastico e il filtro siano stati posti sul telaio dell'altalena in modo da rallentarne il movimento. La spugna è stata protagonista delle discussioni nei gruppi di partecipanti e dei dialoghi con i visitatori: si è rilevata un oggetto evocativo molto potente per descrivere la presenza, l'agire e i bisogni degli insegnanti. Al contrario della precedente, quest'area dell'allestimento ha rappresentato un luogo dove avvenivano con maggior frequenza esplorazioni individuali e silenziose. Tuttavia, gli studenti SFP hanno esplorato spontaneamente anche questa area in piccolo gruppo, per esempio, giocando con l'elastico notando come l'elastico coinvolga una corresponsabilità nel gioco: tirarlo troppo significa rischiare di danneggiare l'altro. Nella scuola 1 e nella scuola 2, la spugna imbevuta di acqua è stata anche usata per frizionarsi la pelle.



Figura 14. Gioco con l'elastico delle studentesse SFP.



Figura 15. Interazioni solitarie con gli oggetti evocativi.

Appunti

- L'ALTALENA È L'OGGETTO CHE PIÙ MI COLPISCE PERCHÉ È COME SE CIÒ CHE VIENE A ME POI TORNA A LORO. È COME SE CERCASSI DI PORTARE I RAGAZZI A ME, PER POI LASCIARLI ANDARE PER SFERIMENTARE UNA SORTA DI "LIBERTÀ" ... ANCHE SE LIMITATA (IN QUANTO POI TORNA INDIETRO L'ALTA, LEGNA)
- L'ELASTICO LO DEVO POSIZIONARE A METÀ TRA ME E I RAGAZZI. ENTRAMBI CI DOBBIAMO MODIFICARE (ANCHE SE IO COME ADULTO FACCIO PIÙ FATICA)
- IL FILTRO MI SERVE PER CAPIRE DOVE ANDARE E CON CHI HO A CHE FARE (LO VEDO PIÙ TRASPARENTE) È COME SE POTESSI LEGGERE IN LORO E IN CIÒ CHE PROVANO E PENSANO.

Appunti

Allestimento preferito, per i tanti significati che assume. ESSERE SULL'ALTALENA
 ma da l'idea di essere in balia di una situazione, essere testimone senza poter agire.
 da qui l'urgenza di essere elastici: per saper intervenire in contesti molteplici e poter gestire situazioni. Ho legato l'elastico al suo supporto. Per ma, con l'elastico, al suo supporto. Per provare a trovare una situazione di equilibrio.

Approfondire e filtrare, in fondo, per me costituiscono due competenze da allenare tutti i giorni nell'esercizio della mia professione.

Appunti

IO MI SENTO UNA SPUGNA CHE OGNI GIORNO ASSORBE, RILASCIANDO E VIENE RILASCIATA. O SI ROTOLA, GIRA, RIGIRA E CADE PERCHÉ C'È UN MOMENTO IN CUI DIVENTA LEGGERA E RIMBOMBANTE SENZA LIQUIDI. QUANDO SENTI L'APPROPRIATO DEI TUOI ALUNNI, UNA LORO VITTORIA, IL RAGGIUNGIMENTO DEI SUOI OBIETTIVI O UN SEMPLICE DOPPIO TI CAMBIANO LA GIORNATA E SONO COME 1000 SPUGNE ASciugATE AL SOLE.

IO SPUGNA FELICE

Figura 16. Appunti sugli oggetti evocativi degli insegnanti (nell'ordine: scuola 1, scuola 2, scuola 3)

L'area in cui erano presentati i poster, con gli intrecci di fili e i "concetti fluttuanti", denominata "Diffrangere l'improvvisazione degli insegnanti in classe. Le direzioni del fenomeno improvvisativo" è stata l'area che, nelle scuole, ha impegnato il maggior tempo della visita delle persone che sono

venute alla mostra. Questo probabilmente per la densità delle informazioni contenute nei poster, sia a livello grafico che a livello verbale, sia per l'interesse verso cosa era stato rilevato nelle aule di colleghe e colleghi, sia del proprio che di altri istituti. Negli appunti scritti durante la visita che gli insegnanti hanno condiviso con me, si sono dimostrati colpiti dalla densità delle cose che accadono contemporaneamente nei micro-avvenimenti e dalla quantità di cose che gli insegnanti fanno contemporaneamente. Hanno colpito l'attenzione anche le diverse posture e i diversi stili relazionali emersi. Alcuni visitatori hanno riportato nei loro appunti delle frasi letterali delle proto-poesie, come ad esempio "vi siete persi ma potete tornare", tratta dal poster riportato anche a p.79. Con i visitatori stimolati da quest'area ho intrapreso delle conversazioni rispetto a dove, e se esista, una differenza tra l'improvvisazione continua del lavoro dell'insegnante e l'improvvisazione pedagogica vera e propria. C'è chi invece si è soffermato sulla spontaneità e inconsapevolezza di quei gesti, quegli sguardi e quelle posture che invece portano così tante implicazioni a livello pedagogico.

Negli incontri di gruppo che hanno coinvolto gli insegnanti partecipanti alla ricerca, successivi alla visita dell'allestimento, ho proposto le seguenti domande aperte:

- Quali impressioni generali e riflessioni scaturiscono dalla visita all'allestimento proposto, anche in relazione alla ricerca fatta insieme?
- Successivamente al percorso di ricerca, sono emerse altre considerazioni, riflessioni o intuizioni rispetto al tema dell'improvvisazione pedagogica?

Le conversazioni scaturite successivamente a queste domande hanno spesso preso le mosse dagli eventi riportati nei poster, per cui gli insegnanti si facevano domande a vicenda e ponevano domande a me, e, rilevando i temi improvvisativi emersi in ogni episodio, si arricchiva lo spessore concettuale della conversazione. Nel complesso, nelle conversazioni sono stati messi a fuoco i seguenti temi principali: l'urgenza di spazi per generare riflessività dialogica tra i colleghi rispetto all'agire dell'insegnamento, un insieme di considerazioni critiche rispetto al dispositivo scolastico nelle sue accezioni materiali e istituzionali, la necessità di interrogare una dimensione ludica e corporea dell'insegnamento nelle proposte formative.

La domanda trasformativa soggiacente alle tematiche sollevate risulta fortemente interrelata allo stimolo del gioco dell'improvvisazione teatrale svolto all'interno di un contesto formativo di secondo livello e alla possibilità di dialogarvi in un gruppo di professionisti. Nei gruppi di partecipanti permaneva l'esigenza di dare una prosecuzione alle domande aperte dal percorso di ricerca-formazione, e da quelle non ancora esplicitate rispetto all'esperienza del laboratorio teatrale con il gruppo di colleghi. È risultato evidente che la possibilità di parlare degli imprevisti della relazione e del processo formativi con i colleghi e delle modalità improvvisative di darvi risposta rappresentava una possibilità di per sé insolita da cui far scaturire considerazioni originali.

La novità, l'insolito, l'inatteso, il non dato per scontato o non assunto come ovvio sono spesso indicatori di movimento, possono indurre perplessità e disorientamento, ma se ancorati a metodi più spesso agiscono come motori di cambiamento. (...) La scuola è ricca di spazi discorsivi e dialogici tra pari (...) modificabili e potenziali contenitori di cambiamenti. La sfida è pensare a come aumentare queste possibilità che sono naturalmente date alla scuola. (Bove, 2009, p, 101)

Proprio per “aumentare queste possibilità”, in risposta alla richiesta dei gruppi di insegnanti, nelle scuole in cui la ricerca è avvenuta risulta attualmente in costruzione e valutazione di fattibilità un percorso formativo per gli insegnanti in servizio che possa stabilizzarsi, nella proposta agli istituti, come occasione di pratica corporea, espressiva, improvvisativa e riflessiva.

Conclusioni

Questa ricerca ha voluto tirare fuori dal buio il tema improvvisativo, su cui chi insegna a scuola, ma non solo, si imbatte continuamente. Gli insegnanti improvvisano: spontaneamente, talvolta inconsapevolmente, spesso necessariamente. L'onnipresenza dell'improvvisazione nell'insegnamento, rilevata nell'esperienza professionale e nella letteratura, ha spinto a indagarne l'essenza in senso pedagogico.

Alcuni disvelamenti che l'improvvisazione opera nell'insegnamento scolastico sono stati indagati dal punto di vista teorico nel capitolo 1: la relazione vigente, nel mondo della scuola, con l'incontrollabilità, e le tensioni opposte che orientano l'insegnamento.

La relazione con l'incontrollabilità. Per contrasto, l'improvvisazione svela immediatamente che la modalità più diffusa di relazione con il mondo, dentro e fuori dal sistema scolastico, tende spasmodicamente al controllo, relegando il più possibile l'incontrollabilità delle cose. Spostare l'asse della teoria pedagogica in favore dell'improvvisazione mette subito in luce quanto il tema dell'incontrollabilità, all'interno del sistema scuola, sia il più possibile arginato e sottoposto a un'aggressione volta a ridurre gli effetti. L'improvvisazione, invece, propone un paradigma differente, che non tema di co-costruire a partire dall'assunzione dell'incontrollabilità come non soltanto ineluttabile, ma anzi fonte primaria della possibilità di co-costruzione. Se tutto infatti fosse controllabile, non ci sarebbe nessun senso e bisogno di improvvisare, perché non esisterebbe l'imprevisto, ma, come sostiene Hartmut Rosa, si precluderebbe anche ogni possibilità di relazione di risonanza.

Le tensioni opposte che orientano l'insegnamento. Se si tematizza la possibilità creativa di incontro con l'imprevisto, immediatamente salta all'occhio che tale possibilità ha un perimetro specifico nell'istituzione scolastica, che agisce in modo latente ed esplicito. Tale perimetro è determinato dalle caratteristiche del dispositivo scolastico, che è attualmente determinato integralmente dal modello dell'impresa, come afferma Stefano Pippa, ma in cui contemporaneamente soggiacciono ancora istanze formative della persona in senso apodittivo e afinalistico. L'improvvisazione come tema pedagogico si configura come moto dell'insegnante verso l'incontro formativo autentico di studentesse e studenti per dove si trovano, nell'ottica di una co-creazione del percorso di insegnamento-apprendimento, che insieme è aperto all'indeterminatezza ma contemporaneamente è spinto verso una specifica visione del mondo, neoliberista e produttiva.

La revisione della letteratura sull'improvvisazione come tema pedagogico dell'insegnamento scolastico ha messo in luce che, in ragione dell'impossibilità di eliminare del tutto l'incontrollabilità,

l'improvvisazione è un tema presente in letteratura, anche se ancora limitatamente oggetto di attenzione specifica. A livello concettuale, la letteratura evidenzia come si possa intendere come improvvisazione la relazione formativa nel suo dispiegarsi, oppure una specifica attitudine, legata a un insieme di abilità, che risiede nel docente, che può essere allenabile con specifici strumenti. Anche questa revisione della letteratura, quindi, svela il doppio piano dell'improvvisazione legata allo scenario formativo in forma spontanea, e dell'accezione professionale (e quindi possibile oggetto di formazione di secondo livello) che rende possibile da parte del docente un'azione improvvisativa consapevole. La cornice teorica della Pedagogia del Corpo, che invita nello sguardo la metafora teatrale per osservare la classe, e il richiamo agli studi di Riccardo Massa sul dispositivo scolastico, sono alla base delle considerazioni sulla qualità trasformativa dell'improvvisazione pedagogica, che manifesta una relazione giocosa e creativa con i vincoli strutturali e materiali dello stesso sistema scuola, riuscendo a stabilire spazi di apprendimento e co-creazione anche in ambienti fortemente trasmissivi.

L'esiguità di contributi presenti a partire da ricerche svolte direttamente nelle classi e che coinvolgessero insegnanti in servizio ha spinto a formulare delle domande di ricerca che andassero a specificare quella iniziale. Perciò, all'obiettivo di individuare l'improvvisazione come tema pedagogico nell'insegnamento scolastico dal punto di vista teorico, si è aggiunta una spinta empirica di rilevazione dell'improvvisazione pedagogica a partire dall'esperienza degli insegnanti. Questa esperienza è stata interrogata sia in modo diretto che indiretto, entrando nel vivo dell'azione in classe e sollecitando, attraverso il laboratorio di improvvisazione teatrale, riflessioni e comprensioni dell'azione dei docenti in senso improvvisativo. Il percorso di ricerca, nel suo disvelarsi, ha mosso degli interrogativi epistemologici che si è ritenuto utile condividere nel capitolo 3 poiché l'approdo di essi ha portato, proprio grazie agli sforzi per carpire un oggetto così inafferrabile e multiforme come l'improvvisazione, a una visione del fenomeno educativo come interrelato, mobile, intra-agente. In particolare, l'indagine sull'improvvisazione ha svelato una dimensione micro-pedagogica, rilevata soprattutto nella corporeità dei docenti, con la loro incarnazione istantanea di scelte orientate ad alcune (talvolta tacite) impostazioni valoriali, dove la relazione formativa con alunni e alunne si manifesta e si co-crea andando poi a caratterizzare anche il percorso formativo stesso. L'analisi tematica dei dati ha da una parte svelato alcuni concetti pregnanti, dall'altra ha volto verso una concettualizzazione eccessivamente frammentaria del fenomeno che non rendeva conto delle differenti configurazioni che esso aveva manifestato nell'evento presente. L'approccio epistemologico ha quindi riabbracciato, nella sua fase finale, una modalità artistica, performativa e *embodied*, che ha avuto la doppia funzione di svelare lo sguardo della ricerca sui dati e di rilevare, in

modo diffrazionale, l'azione dei differenti elementi che compongono, secondo configurazioni diverse, l'improvvisazione pedagogica per come accade in classe.

Per questo motivo non si è ritenuto di restituire nella sede di questo lavoro una proposta concettuale chiusa, quanto piuttosto lavorare su una forma di scrittura dei risultati che rendesse visibile il dialogo tra la dimensione micropedagogica dell'improvvisazione e quella concettuale, rendendo visibile questo dialogo con la giustapposizione all'articolazione dei temi, degli elaborati grafici prodotti nell'analisi artistica fatta in conclusione. Il capitolo 4 propone un percorso, rispetto ai risultati emersi, che attraversa quattro aree: l'imprevisto a scuola, il corpo in relazione, fare scuola come teatro di improvvisazione, performare la materialità scolastica.

L'imprevisto a scuola. Gli studi sull'imprevisto sono tipici di approcci matematici e ingegneristici che stanno filtrando, attraverso proposte di tecnologie per la didattica, all'interno del mondo scolastico. I risultati della ricerca portano a concettualizzare l'imprevisto in un modo non scollegabile dalla soggettività docente che pondera e agisce su di esso a seconda di come si configura la sua percezione dell'evento, nei suoi aspetti emotivi, secondo i suoi schemi valoriali, accendendo la rete dei suoi saperi pedagogici e tecnico-didattici. Non tutti gli eventi imprevidi danno luogo a improvvisazioni pedagogiche di tipo didattico; talvolta l'improvvisazione pedagogica è giocata a un livello relazionale ed educativo; o, ancora, semplicemente, l'imprevisto viene ricondotto verso una situazione di stabilità, senza azioni creative. Lo studio dell'imprevisto nel contesto scolastico e in generale educativo resta un'area di sviluppo che è necessario arricchire con ricerche di approccio pedagogico, anche per coadiuvare l'ingresso delle tecnologie che possono sostenere l'improvvisazione pedagogica, se accompagnate da un'opportuna riflessione professionale.

Il corpo in relazione. In continuità con quel filone di ricerche, rilevato in letteratura, che descrive la relazione formativa come improvvisazione, il corpus di risultati qui presentato è una descrizione degli aspetti legati alla partecipazione corporea del docente alla relazione educativa in momenti improvvisativi. In modo simile a quanto fanno i performer di teatro di improvvisazione, i corpi dei docenti mettono in atto delle micro-partiture orientate a stabilire una connessione relazionale con alunne e alunni (e con i colleghi), la quale è sia propedeutica all'improvvisazione sia la rende possibile nel suo disvelarsi come una vera co-creazione (e non un monopolio del docente). In quest'ottica, i risultati si pongono in una forte continuità con la cornice teorica della Pedagogia del Corpo e con le ricerche empiriche dedicate all'*embodied teaching*.

Fare scuola come teatro di improvvisazione. I risultati presentati in questa area aiutano ad arricchire e a definire la metafora teatrale con cui l'insegnamento in classe è spesso concettualizzato, soprattutto negli studi pedagogici di matrice corporea o legati alla concettualizzazione del dispositivo educativo. I risultati qui presentati vanno definendo l'aspetto pedagogico dell'espressività del corpo docente

inserendola in un quadro simbolico non di teatralità classica/di testo, ma improvvisato, e rilevano frammenti dell'azione del docente, sempre a forte matrice corporea ma che lo coinvolgono in tutta la sua professionalità, che hanno specificità teatrale, come ad esempio la *mimesis*, l'umorismo, la recettività. Queste dimensioni aiutano a concepire il copione dell'insegnamento-apprendimento come co-creato, invece di essere stato drammaturgicamente prestabilito dall'insegnante, e aiutano a vedere in modo più chiaro il rapporto che l'insegnante mette in atto tra ciò che accade e ciò che aveva preconstituito.

Performare la materialità a scuola. I risultati qui proposti rilevano l'interazione o meglio, in ottica neomaterialista, l'intra-azione di docenti e aspetti materiali del dispositivo scolastico, in ottica performativa e creativa. Infatti, gli insegnanti, stimolati dal laboratorio di improvvisazione teatrale, sono stati colpiti dalle configurazioni spaziali e materiali introdotte in quella sede formativa e, facendo delle considerazioni sulla loro possibilità di azione con gli aspetti materiali e organizzativi della classe, hanno rilevato dei nodi critici rispetto ai vincoli che il dispositivo scolastico propone. Questo risultato si pone in continuità con gli studi educativi e sociali informati da prospettive neo-materialiste che presentano la caratteristica di rendere visibile la *agency* o capacità d'azione giocata dai soggetti nelle configurazioni che creano con l'umano e il non-solo-umano che è attorno a loro. Lo studio dell'improvvisazione pedagogica, in quest'area di risultati, mostra, in accompagnamento con la proposta del gioco teatrale con i docenti, le potenzialità trasformative e di innesco di una riflessività critica.

L'improvvisazione pedagogica degli insegnanti di scuola è quindi un'azione, ma anche un'attitudine recettiva e potenzialmente una modalità d'essere. È un tema pedagogico che, nella sua dimensione micropedagogica, sublima aspetti cruciali dell'insegnamento scolastico: emotivi, relazionali, istituzionali, materiali, culturali, didattici. Guardare all'improvvisazione degli insegnanti di scuola significa vedere, nel suo farsi atto, il diventare-insieme, nell'istante, di tutte queste dimensioni, esplicite o latenti. Ma è proprio l'atto del guardarvi, del prestarvi attenzione che può svelare il tipo di storia educativa che queste improvvisazioni stanno raccontando, e soltanto una presa di consapevolezza di questa dimensione può portare a una lettura e all'eventuale modifica della direzione narrativa. Come in improvvisazione teatrale, ogni volta che un movimento è stato compiuto, o una parola è stata pronunciata, ormai è scritta e parte della drammaturgia di quella scena. Così, l'improvvisazione pedagogica entra nella storia formativa di ciascun alunno e alunna, e nella storia professionale di ogni docente, lasciando un'impronta che è contemporaneamente indeterminabile e connessa all'azione di tutto quello che già esiste.

Nel capitolo 4 è presentato l'allestimento che ha accompagnato la chiusura della ricerca empirica nelle scuole e il modo in cui sintetizza i risultati a cui la ricerca è pervenuta. Vengono, in particolar

modo, sottolineate le caratteristiche generative di questa proposta di disseminazione e la capacità di sostenere considerazioni articolate e critiche sul sistema scolastico da parte dei docenti che hanno partecipato alla ricerca. Proprio a partire da queste considerazioni critiche ritengo sia opportuno trarre le fila del valore dello studio dell'improvvisazione pedagogica nell'insegnamento scolastico. La metodologia della ricerca-formazione ha svelato le potenzialità irrompenti della proposta del gioco teatrale agli insegnanti di scuola per esperire e quindi tematizzare aspetti del proprio agire in classe che spesso non sono oggetto di verbalizzazione tra colleghi, nonostante la loro centralità nel processo formativo. Ma il dispositivo stesso del cerchio di insegnanti che conversa e discute di temi pedagogici sulla base di un'esperienza espressivo-artistico-corporea rappresenta un aspetto irrompente di questa ricerca nelle scuole, di cui gli insegnanti hanno rilevato il bisogno forte. Gli insegnanti hanno generalmente rilevato che gli spazi per dialogare in modo orizzontale sono scarsamente presenti nelle scuole e, quando ci sono, non vengono dedicati a temi pedagogici. Nella scuola 3, è stato rilevato anche quanto sarebbe importante che fosse presente un mediatore, all'interno di questi spazi di confronto, analogo a quello che, come ricercatrice, avevo ricoperto. Nella scuola 2, ci si è concentrati a lungo nella conversazione sul perché ci fosse un clima così refrattario a utilizzare, per ottenere questi spazi, l'autonomia scolastica. La risposta è complessa nella sua articolazione, ma nei suoi contenuti si riconnette a quanto già espresso in altre parti di questa tesi: gli insegnanti intra-agiscono un'impostazione culturale che va oltre alle loro personali convinzioni e spesso resta latente e quindi difficilmente osservabile nei suoi effetti. In questo senso è da porsi la domanda se la responsabilità di assolvere al bisogno di questi spazi di confronto per interrogarsi sull'agire sia esclusivamente delegabile alla ricerca accademica o se dovrebbe esserci un impegno politico in tal senso, che possa tutelare l'insegnante nella sua funzione pedagogica ed educativa, e non soltanto trasmissiva di contenuti. L'improvvisazione pedagogica è legata a doppio filo a questo aspetto che a prima vista potrebbe sembrare meramente organizzativo perché, come la ricerca ha rilevato, l'allenamento dell'attitudine improvvisativa in campo artistico con colleghe e colleghi risulta strettamente connessa alla possibilità di costruire attorno ad essa un sapere pedagogico. Inoltre, l'improvvisazione pedagogica è una potenziale azione trasformativa, che però solo nella concertazione dei punti di vista può tramutarsi in effettivo.

Una riproposizione del disegno di ricerca nei suoi passaggi così come sono qui descritti in altri contesti scolastici avrebbe la potenzialità di verificare la trasferibilità dei risultati, arricchendo la profondità del contributo teorico su questo tema e, più in generale, sulla dimensione incarnata dell'insegnamento e della metafora teatrale con cui guardare alla scena classe. In ottica formativa, diviene d'interesse implementare e arricchire la proposta di strutture di gioco di improvvisazione teatrale che possono dar adito a processi di "comprensione intelligente" sull'azione in classe e di

“azione deliberata” sui contesti scolastici. A livello metodologico, ha avuto un’importanza fondamentale, nel processo di ricerca, il riferimento ai dati raccolti direttamente nelle classi: credo che la presenza della ricerca all’interno delle classi *mentre* avviene il lavoro educativo sia di enorme importanza, per stabilire intrecci e possibilità di studio che muovano a partire dalla relazione con i docenti che si confronta sui medesimi fatti, intrecciando le prospettive, integrandosi e definendosi vicendevolmente.

Interrogarsi sull’improvvisazione pedagogica permette di fare luce alle modalità di incontro pedagogico tra mondo adulto e non adulto nella complessità del sistema scolastico, collocato nella più ampia complessità sociale, politica, culturale ed economica che permea la contemporaneità. Il movimento innescato dalla domanda di ricerca ha portato gruppi di adulti impegnati nel ruolo di insegnanti a giocare insieme (fatto, di per sé, già enormemente significativo), a condividere riflessioni fondanti sul senso della loro identità professionale e ruolo sociale, ma soprattutto a desiderare di nutrire queste occasioni di incontro e scambio per il futuro. Il teatro, nella sua forma improvvisativa, conferma, anche nella limitatezza di questa ricerca, la sua funzione nel rilevare la società e nel metterla in discussione. L’improvvisazione pedagogica mostra quanti teatri attraversino le scene formative, anche nelle loro più microscopiche manifestazioni. Per costruire delle forme di scuola diverse, allora, è necessario praticare questi micro-teatri, renderli visibili, e interrogarli nei loro disvelamenti.

Bibliografia

- Antonacci, F. (2012). *Puer ludens. Antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*. Franco Angeli.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Baldacci, M., & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. UTET.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway*. Duke University Press.
- Barba, E. (1981). *La corsa dei contrari. Antropologia teatrale* (Feltrinelli).
- Barba, E. (1993). *La canoa di carta. Trattato di antropologia teatrale*. Il Mulino.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2011). Teaching for Creativity with Disciplined Improvisation. In K. Sawyer (Ed.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge University Press.
- Ben-Horin, O. (2016). Towards a professionalization of pedagogical improvisation in teacher education. *Cogent Education*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1248186>
- Bertinetto, A. (2017). *Bellezza come comunicazione. Il caso dell'improvvisazione*. 307(giugno), 291–307. <https://doi.org/10.4399/978882550330222>
- Biffi, E., & Zuccoli, F. (2015). Comporre conoscenza: il collage come strategia meta-riflessiva. *Form@re: Open Journal per La Formazione in Rete*, 15(2), 167–183.
- Boarelli, M. (2022). *Contro l'ideologia del merito*.
- Bogart, A., & Landau, T. (2005). Viewpoints and composition: what are they? In *The viewpoints book: a practical guide to viewpoints and composition*.
- Bonetta, G. (2017). *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Armando Editore.
- Bordin, M., Coiro, A., Fontana, G., Iannaccone, N., Langer, S., Maldifassi, G., Meiani, A., & Sala, R. (Eds.). (2021). *Scuola Sconfinata. Proposte per una rivoluzione educativa*. Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Considerazioni metodologiche*. Franco Angeli.
- Cappa, F., & Negro, C. (2006). *Il senso nell'istante: improvvisazione e formazione*. Guerini Scientifica. <https://books.google.it/books?id=2TUyPQAACAAJ>
- Cardano, M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa*. Carocci.
- Cartacci, F. (2020). Intrecci. Processi in gioco nella formazione. In L. Bravo & A. Zatti (Eds.), *La formazione in psicomotricità. Una visione integrata*. Erickson.
- CESTES. (2017, October 17). *La nuova formazione dei docenti: un'analisi critica*. <https://cestes.usb.it/leggi-notizia/la-nuova-formazione-docenti-unanalisi-critica-1409.html>

- Ciampa, M. (2020, January 8). *Muri / Breccie nel mondo murato*. Doppiozero. <https://www.doppiozero.com/breccie-nel-mondo-murato>
- Cirillo, A., & Gremigni, E. (2019). Riforme e processi educativi nell'età della Knowledge Society: prospettive e limiti del modello culturale fondato sulle “competenze chiave” Introduzione. *Rivista Trimestrale Di Scienza Dell'Amministrazione*, *1*, 1–13. <https://doi.org/10.32049/RTSA.2019.1.01>
- Cogliani, M. (2019). Interazioni creative in musica. L'improvvisazione come forma narrativa. *EDUCAZIONE SENTIMENTALE*, *31*, 84–102. <https://doi.org/10.3280/EDS2019-031007>
- Cole, A. L., & McIntyre, M. (2007). Installation art-as-research. In J. Gary Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples* (pp. 287–297). SAGE Publication.
- Corbella, L. (2017). *Insegnare nel qui ed ora. La “competenza jazz” nel lavoro in classe* [Magistrale Ciclo Unico]. Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Corbella, L. (2023). Improvisation as a Pedagogical Attitude of School Teachers. In L. Formenti, A. Galimberti, & N. Gaia (Eds.), *NEW SEEDS FOR A WORLD TO COME POLICIES, PRACTICES AND LIVES IN ADULT EDUCATION AND LEARNING*. Ledizioni.
- de Waal, P. (2017). Learning Analytics: i sistemi dinamici di supporto alla decisione per il miglioramento continuo dei processi di insegnamento e apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, *XV*(2), 43–51. https://doi.org/107346/-fei-XV-02-17_04
- Demetrio, D. (2020). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione* (F. Cappa, Ed.; nuova edizione). Cortina.
- Dezutter, S. (2011). Professional improvisation and teacher education: Opening the conversation. In *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997105.003>
- D'souza, N., & Dastmalchi, M. R. (2016). Creativity on the move: Exploring little-c (p) and big-C (p) creative events within a multidisciplinary design team process. *Design Studies*, *46*, 6–37. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2016.07.003>
- Eisner, E. (2007). Art as Knowledge. In G. Knowles & A. L. Core (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples* (pp. 3–12). SAGE Publications.
- Ferrante, A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Franco Angeli.
- Ferri, N. (2022). *Embodied research. Ricercare con il corpo e sul corpo dell'educazione*. Armando Editore.
- Fontana, A. (2000). Metodo autobiografico: fra ricerca e formazione. *For: Rivista per La Formazione*, *44*(45), 61–67.

- Formenti, L. (2013). Propiziare apprendimenti futuri: il contributo della ricerca cooperativa. *Annali on Line Della Didattica e Della Formazione Docente*, 5(5), 77–92. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/699>
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione: un modello complesso*. Raffaello Cortina. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat05062a&AN=bic.000312524&site=eds-live>
- Formenti, L., Luraschi, S., & Rigamonti, A. (2017). The evocative object. Innovation, reflexivity and transformation in university teaching. *Encyclopaideia*, 21(48), 5–27. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/7415>
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Raffaello Cortina.
- Gherardi, S. (2023). At the Crossroad of Phenomenology and Feminist NewMaterialism: A Directive Reading of Embodiment. In *The Oxford Handbook of Phenomenologies and Organization Studies*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780192865755.001.0001>
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M., & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education—roots and applications. *Cogent Education*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- Hunter, V. (2023). Site, Dance and Body: Worlding human-nonhuman relations through site-based movement practice. In *6th European Congress of Qualitative Inquiry. Qualitative Inquiry in the Anthropocene: Affirmative and generative possibilities for (Post)Anthropocentric futures. Face to face congress abstract book*.
- Ingalls, J. S. (2018). Improvisational Theater Games: Performatory Team-building Activities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 89(1), 40–45. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1390507>
- Janesick, V. J. (2001). The Choreography of Qualitative Research Design. Minuets, Improvisations, and Crystallization. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 379–399). SAGE.
- Kapitan, L. (2018). Introduction to Art Therapy Research. In *Introduction to Art Therapy Research*. <https://doi.org/10.4324/9781315691749-1>
- Kivunja, C., & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26–41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>

- Knappett, C., & Malafouris, L. (Eds.). (2008). *Material Agency. Towards a Non-Anthropocentric Approach*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-74711-8>
- Kuntz, A. (2019). *Qualitative Inquiry, Cartography, and the Promise of Material Change* (1st ed.). Routledge.
- Kuntz, A. (2023, January 8). Writing With, Through, and Of Thematic Analyses. *ECQI2023: Face to Face Abstracts* .
- Lobman, C. (2005). Improvisation: Postmodern Play for Early Childhood Teachers. In S. Ryan & S. Grieshaber (Eds.), *Practical Transformations and Transformational Practices: Globalization, Postmodernism, and Early Childhood Education* (Vol. 14, pp. 243–272). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1016/S0270-4021\(05\)14011-7](https://doi.org/10.1016/S0270-4021(05)14011-7)
- Lobman, C. (2011). Improvising within the System: Creating New Teacher Performances in Inner-City Schools. In R. K. Sawyer (Ed.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge University Press.
- Lobman, C. (2015). The Bugs are coming! Improvisation and early childhood teaching. *The SAGE Encyclopedia of World Poverty*, 58(3), 18–23. <https://doi.org/10.4135/9781483345727.n572>
- Lobman, C. L. (2003). What should we create today? Improvisational teaching in play-based classrooms. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1). <https://doi.org/10.1080/09575140303104>
- Loreni, A. (2022). [Conference presentation] *Arti espressive e performative. Le arti dell'educare*. <https://www.unimib.it/eventi/arti-delleducare>
- Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande*. Sellerio.
- Mancino, E., & Rizzo, M. (Eds.). (2022). *Educazione e neoliberalismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità*. Progedit.
- Maples, J. (2007). English Class at the Improv: Using Improvisation to Teach Middle School Students Confidence, Community, and Content. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(6), 273–277. <https://doi.org/10.3200/TCHS.80.6.273-277>
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? - La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Edizioni Unicopli.
- Massa, R. (1999). Aprire al mondo: la scuola come spazio di vita. In A. Rezzara (Ed.), *Dalla scienze pedagogica alla clinica della formazione*. Franco Angeli.
- Massa, R., & Duccio, D. (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Laterza.
- McNiff, S. (2007). Art-Based Research. In G. J. Knowles & L. C. Cole (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. SAGE

- Publications. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/drexel-ebooks/detail.action?docID=1995726>.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Carocci. <https://books.google.it/books?id=2j6jGgAACAAJ>
- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1(1), 143–156.
- Mortari, L. (2019). La fenomenologia empirica. In L. Mortari & L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci. <http://hdl.handle.net/11562/1000363>
- Mottana, P. (2010). *La visione smeraldina: introduzione alla pedagogia immaginale*. Mimesis.
- Munari, B. (2017). *Fantasia*. Laterza.
- O'Neill, B. E. (2013). *Improvisational Play Interventions: Fostering Social-Emotional Development in Inclusive Classrooms*. July.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Edizioni Junior.
- Pelletier, J.-P. (2017). *Production d'un scénario pédagogique de formation composé d'exercices d'improvisation visant le développement de la compétence en gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action chez des stagiaires en enseignement secondaire* [Ph.D. Dissertation]. UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE.
- Pelletier, J.-P. (2020). Mise au point d'exercices visant le développement d'habiletés interactives chez des stagiaires en enseignement / The Development of Exercises to Improve Teacher Trainees' Interactive Skills. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 397–416. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1077974>
- Pelletier, J.-P., & Jutras, F. (2008). Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en salle de classe du niveau secondaire. *McGill Journal of Education*, 43(2), 187–212. <https://doi.org/10.7202/019582ar>
- Perticari, P. (1996). *Attesi imprevisti: uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento, apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*. Bollati Boringhieri. <https://books.google.it/books?id=L11PPQAACAAJ>
- Piasere, L. (2006). *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*. Laterza.
- Pippa, S. (2022). L'interpellazione neoliberale e la nuova forma dell'educazione. In E. Mancino & M. Rizzo (Eds.), *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità* (pp. 33–49). Progedit.

- Raingruber, B. (2003). Video-cued narrative reflection: A research approach for articulating tacit, relational, and embodied understandings. *Qualitative Health Research*, 13(8), 1155–1169. <https://doi.org/10.1177/1049732303253664>
- Rodari, G. (2013). *Grammatica della Fantasia*. Einaudi Ragazzi.
- Rosa, H. (2020a). *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*. Scholé.
- Rosa, H. (2020b). *The Uncontrollability of the World*. Polity Press.
- Santi, M. (2010). *Improvisation: Between Technique and Spontaneity*. Cambridge Scholars Publishing.
- Santi, M. (2017a). Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico. *STUDIUM EDUCATIONIS*, 16(2), 103–114.
- Santi, M. (2017b). Jazzing Philosophy With Children. an Improvising Way for a New Pedagogy. *Childhood & Philosophy*, 13(28), 631–647. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.30038>
- Santi, M., & Zorzi, E. (2015). L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani. *Itinera*, 10, 351–361.
- Santi, M., & Zorzi, E. (2016). *Education as jazz: interdisciplinary sketches on a new metaphor*. Cambridge Scholars Publishing.
- Sawyer, R. K. (2004). *Improvised lessons: collaborative discussion in the constructivist classroom*. 15(2), 189–201. <https://doi.org/10.1080/1047621042000213610>
- Sawyer, R. K. (2011). Structure and improvisation in creative teaching. In *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997105>
- Sawyer, R. K., & DeZutter, S. (2009). Distributed creativity: How collective creations emerge from collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 81–92. <https://doi.org/10.1037/a0013282>
- Scaramuzza, G. (2016). Aristotle's homo mimeticus as an Educational Paradigm for Human Coexistence. *Journal of Philosophy of Education*, 50(2).
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo* (A. Barbanente, Ed.; Vol. 2). Dedalo.
- Seppänen, S., Tiippana, K., Jääskeläinen, I., Saari, O., & Toivanen, T. (2019). Theater Improvisation Promoting Interpersonal Confidence of Student Teachers: A Controlled Intervention Study. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS*, XXIV, 2301–2218. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.244>
- Seppänen, S., Toivanen, T., Makkonen, T., Jääskeläinen, I. P., Anttonen, M., & Tiippana, K. (2020). Effects of Improvisation Training on Student Teachers' Behavioral, Neuroendocrine, and

- Psychophysiological Responses during the Trier Social Stress Test. *Adaptive Human Behavior and Physiology*, 6(3), 356–380. <https://doi.org/10.1007/s40750-020-00145-1>
- Seveso, G. (2017). Il metodo socratico come pratica di libertà nell'esperienza di Minna Specht. *Paideutika*, 26, 83–96. <http://hdl.handle.net/10281/187291>
- Shem-Tov. (2011). Improvisational Teaching as Mode of Knowing. *The Journal of Aesthetic Education*, 45(3), 103. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.45.3.0103>
- Sorensen, N. (2017). Improvisation and teacher expertise: implications for the professional development of outstanding teachers. *Professional Development in Education*, 43(1), 6–22. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1127854>
- Spolin, V. (2005). *Esercizi e improvvisazioni per il teatro* (Dino Audino).
- Tammaro, R., Calenda, M., Ferrantino, C., & Guglielmini, M. (2016). Il profilo professionale dell'insegnante di qualità The professional profile of quality teacher. *Form@re: Open Journal per La Formazione in Rete*, 16(2), 8–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.13128/formare-18206>
- Wang, Q., Coemans, S., Siegesmund, R., & Hannes, K. (2017). ARTS-BASED METHODS IN SOCIALLY ENGAGED RESEARCH PRACTICE: A CLASSIFICATION FRAMEWORK. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal*, 2(2), 5–39.
- Watson, E. (2017). Unexpected Questions: Reflecting on the Teacher's Experience of Responding in Class. *The High School Journal*, 101(1), 49–61. <https://doi.org/10.1353/hsj.2017.0015>
- Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Liguori.
- Zorzi, E., Camedda, D., & Santi, M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(Special Issue), 91–100. https://issuu.com/pensamultimedia/docs/italian_journal_2_18_def

Ringraziamenti

Questa ricerca non avrebbe mai visto la luce senza la sensibilità pedagogica e il supporto scientifico di Ivano Gamelli. L'équipe di Pedagogia del Corpo è stata sede di una quotidianità professionale ricca di spunti riflessivi fondamentali per questa ricerca: grazie quindi in particolare a Fabio Maccioni, richiamo vivente alla dimensione ludica dell'approccio improvvisativo, e a Nicoletta Ferri, per lo sguardo sempre valorizzante e generativo su delle caratteristiche della mia ricerca a me per prima non sempre chiaramente visibili. Ma grazie anche a Chiara Mirabelli e a Matteo Baccarini, parti di questa squadra dall'energia così particolare e vivace. Grazie a Sergio Tramma, in particolare per il supporto negli snodi cruciali del percorso dottorale.

Grazie a Jean-Pierre Pelletier, Oded Ben-Horin, Aaron Kuntz e Ruth Churchill Dower per aver sostenuto con me il dialogo scientifico sul tema dell'improvvisazione a scuola, intessendo il mio percorso di ricerca di un respiro internazionale che ha sempre arricchito, donato prospettiva ed energia a questo lavoro.

Grazie a tutte e tutti gli insegnanti che hanno preso parte a questo percorso, in particolare a Erica, Francesco e Chiara per essersi fatti da portavoce e referenti con i loro istituti per l'avvio della ricerca. Senza l'interesse degli insegnanti a indagare l'improvvisazione pedagogica questa ricerca, semplicemente, non avrebbe senso d'essere.

Grazie a Francesca Antonacci, Monica Guerra e Laura Formenti per il loro lavoro di ricerca senza il quale il mio sguardo sulla formazione non sarebbe tale. Grazie a tutto il gruppo che costituisce il laboratorio di ricerca permanente PEPALab del Dipartimento per nutrire il filone così essenziale nel mondo contemporaneo della lettura della pedagogia attraverso l'arte e dell'arte attraverso la pedagogia. Grazie alle mie colleghe e ai miei colleghi di dottorato, in particolare ad Antonella Cuppari e a Letizia Luini per il modo in cui mi sono state colleghe nel percorso dottorale, tra profonda umanità, manifestazioni di affetto delicate e puntuali, spessore scientifico e accuratezza professionale.

Grazie a Fabio Palermo e a Maria Cristina Mecenero per avere condiviso i loro sguardi, provenienti da altri luoghi, non accademici, su questa ricerca e sullo spirito che la anima. Grazie a Federica Meloni per avermi dato l'accesso a una profondità del modo di stare in relazione che altrimenti non avrei conosciuto. Senza avere incontrato e senza aver nutrito le relazioni di amicizia con queste persone, il mio modo di guardare il mondo e starvici sarebbero differenti.

Grazie a Teatribù e al lavoro immenso di questi anni per la diffusione dell'improvvisazione teatrale nel mondo esteso, a partire dalla cura delle relazioni nel nostro micromondo.

Grazie a Ervis e a Matilde, le mie persone preferite sulla Terra. Grazie a mamma, papà, Liza, Lodi e Alda per aver contribuito fattivamente a portare a termine questo lavoro con il prezioso aiuto

organizzativo. Grazie a loro e anche a Giorgio, Maurizio, Anna, Naima e Lorenzo per riempire d'affetto il mio quotidiano.

Questa tesi è dedicata ad Antonio Galli.